



Universidad Autónoma de Zacatecas

"Francisco García Salinas"

Unidad Académica de Docencia Superior

Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

**El conocimiento disciplinar en los estudiantes
de la licenciatura en Educación Primaria: Propuesta
de intervención para fortalecer la enseñanza de la lengua**

Tesis
para obtener el grado de

Doctora en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Presenta

Gabriela del Carmen Maciel Sánchez

Asesores

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Co-asesora

Dra. Mónica Muñoz Muñoz

Zacatecas, Zac., octubre de 2024.

Dra. Samanta Deciré Bernal Ayala
Jefe del Departamento Escolar Central
Universidad Autónoma de Zacatecas

P R E S E N T E

Asunto: Liberación del trabajo
para obtención de Grado.

Estimada Dra. Bernal

Por medio del presente y en mi calidad de director del trabajo de tesis titulado *El conocimiento disciplinar en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: Propuesta de intervención para fortalecer la enseñanza de la lengua*, de la alumna Mtra. Gabriela del Carmen Maciel Sánchez. Me permito informarle que, después de una revisión cuidadosa y exhaustiva del documento, en conjunto con la realización de las correcciones sugeridas por las y los lectores, considera que satisface los criterios necesarios para ser defendida en el examen de grado respectivo.

Sin más por el momento, me despido enviándole un cordial saludo.

Zacatecas, Zac. 18 de octubre de 2024

ATENTAMENTE:



Marcos Manuel Ibarra Núñez

Docente – Investigador
Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas
Unidad Académica de Docencia Superior

c.c.p. Archivo.

DGEPP Maciel_Sánchez_Gabriela del C...

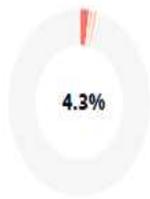
Scan details

Scan time:
August 29th, 2024 at 15:53 UTC

Total Pages:
200

Total Words:
49988

Plagiarism Detection



Types of plagiarism		Words
Identical	2.4%	1188
Minor Changes	0.8%	392
Paraphrased	1.2%	583
Omitted Words	0%	0

AI Content Detection



Text coverage		Words
AI text	7.7%	3855
Human text	92.3%	46133

[Learn more](#)

Dedicatoria

A mi familia

A mis seres queridos

A mis maestros

Agradecimientos

La raíz de todo bien crece en la tierra de la gratitud.

Dalai Lama.

Agradezco a..

la vida por permitirme llegar a este momento de mi formación profesional.

mi madre, mi hermana y mi papá *f* por heredarme el gusto por el aprendizaje.

mis hijos, Sara y Andrés, por su paciencia, amor y comprensión.

mi pareja de vida, Eduardo, por *ser y estar*.

mis amigas y amigos por su cariño y aliento.

los docentes del doctorado que contribuyeron en mi aprendizaje, especialmente

al Dr. Domingo Cervantes Barragán por su cátedra incondicional y
a mi asesor, Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez, por su acompañamiento.

Resumen

El dominio de la lengua de un sujeto es fundamental para su desarrollo académico y social. A partir de esta premisa surge el estudio *El conocimiento disciplinar en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria: Propuesta de intervención para fortalecer la enseñanza de la lengua* que tiene como objetivo fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria mediante una propuesta de intervención. Al realizar esta investigación, se hace un ejercicio indagatorio sobre la enseñanza de la lengua en la educación normalista, así como las teorías que los fundamentan.

Se trabajó bajo el enfoque cualitativo mediante el método de investigación acción. Para el desarrollo de la investigación se aplicó la Prueba de Habilidades Lingüísticas y Literarias que dejó ver la necesidad de implementar acciones para mejorar las competencias lingüísticas, textuales y literarias en los docentes en formación. Con base en los resultados, se diseñó el curso de “Desarrollo de habilidades lingüísticas y literarias” que brindó resultados óptimos para el fortalecimiento de las competencia lingüísticas, discursivas y literarias. Lo que permitió que los estudiantes reforzaran sus competencias comunicativas.

Palabras claves

Conocimiento disciplinar, propuesta de intervención y formación docente.

Abstract

A subject's command of the language is fundamental for his or her academic and social development. From this premise arises the study disciplinary knowledge in students of the bachelor's degree in elementary education: Intervention proposal to strengthen language teaching, which aims to strengthen the disciplinary knowledge of language in students of the Bachelor's Degree in Elementary Education through an intervention proposal. In carrying out this research, an investigative exercise is made on the teaching of language in normalist education, as well as the theories that support it.

We worked under the qualitative approach using the action research method. For the development of the research, the Linguistic and Literary Skills Test was applied, which revealed the need to implement actions to improve the linguistic, textual and literary skills of teachers in training. Based on the results, the course "Development of Linguistic and Literary Skills" was designed, which provided optimal results for strengthening linguistic, discursive and literary competencies. This allowed the students to reinforce their communicative competencies.

Key words

Disciplinary knowledge, intervention proposal and teacher training.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Problematización	4
Pregunta de investigación.....	6
Preguntas secundarias	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos	7
Supuesto.....	8
Justificación	8
Estado del arte.....	9
Formación docente	10
Dominio lingüístico.....	11
Conocimiento disciplinar	14
Capítulo I. Antecedentes políticos e históricos de la enseñanza de la lengua en la formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”	17
1. Obertura.....	17
1.2 De reformas, currículos y enseñanza de la lengua	18
1.3 Reflexiones de los PE	26
1.4 Planes de estudio y la competencia lingüística.....	28
1.5 Descripción de los Programas del área del Lenguaje de los Planes de Estudio 1997, 2012 y 2018	31
Capítulo II. Fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua.....	47
2.1 Argumentación teórica conceptual.....	47
2.2 Constructivismo sociocultural.....	49
2.3 Dominio lingüístico	51
2.4 Competencia.....	52
2.4.1 Competencia comunicativa	54
2.4.2 Competencia lingüística	56
2.4.4 Competencia literaria	62
Capítulo III. Marco Metodológico.....	67
3.1 Diseño de la investigación	67
3.2 Investigación acción.....	70

3.3 Población y muestra	74
3.4 Técnicas e Instrumentos	75
Capítulo IV. Análisis de resultados: diagnóstico.....	79
4.1 Calificaciones.....	80
4.2 Competencias	82
Reflexiones finales de los resultados de la PHLL	89
Capítulo V. Diseño de la intervención	93
Ciclo1. Competencia lingüística	94
Ciclo 2. Competencia textual o discursiva	95
Ciclo 3. Competencia literaria	96
PLAN DE ACCIÓN.....	98
Capítulo VI. Análisis de resultados: informe de la intervención.....	105
6.1 Competencia lingüística	106
6.2 Competencia textual o discursiva	116
6.3 Competencia literaria	129
6.4 Conocimiento disciplinar de la lengua.....	137
Hallazgos, discusiones y cierre de la investigación.....	152
Descubrimientos	152
Analizar los conocimientos lingüísticos que poseen los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC.....	156
Revisar los programas de estudio que pertenecen a la enseñanza de la lengua de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC y su organización.....	157
Diseñar una propuesta para fortalecer los conocimientos lingüísticos en los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC	159
Aplicar la propuesta diseñada para el desarrollo del dominio lingüístico de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC	161
Evaluar la apropiación de la propuesta en el desarrollo el conocimiento disciplinar de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria	162
Fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria mediante una propuesta de intervención	164
Sobre el supuesto	166
Futuras líneas de investigación.....	167
Referencias	169
Anexos	173

Anexo 1. Prueba de Habilidades Lingüísticas y Literarias (PHLL)	173
Anexo 2. Ejercicio de competencia gramatical.....	178
Anexo 3. Instrumento de competencia textual o discursiva	179
Anexo 4. Instrumento de competencia literaria	180
Anexo 5. Formato de diario de clase	181
Anexo 6. Entrevista semiestructurada	182

Introducción

El lenguaje modela el espíritu que,
a su vez modela al lenguaje.
Nuestro modo de hablar
es nuestro modo de ser.
El espíritu solo puede ampliarse
en términos de lenguaje.

Juan José Arreola

Problematización

A partir del conocimiento de los distintos planes de estudio de las escuelas normales y específicamente de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” se logró observar que estos han seguido distintas orientaciones curriculares en cuanto a la didáctica de la lengua se refiere, por tanto, al hablar de la lengua y su enseñanza es imprescindible replantear la idea respecto a que el conocimiento que se tenga de esta forma parte esencial de la integración y desarrollo de cualquier individuo y especialmente de los estudiantes normalistas de la Educación Primaria. “La formación de docentes para la enseñanza de la lengua es un problema que se refleja en los resultados de los exámenes estandarizados a los alumnos” (Flores, 2011, como se citó en Sánchez, 2015, p. 180).

En otras palabras, las habilidades que el alumno posea sobre el uso de la lengua materna se relacionan directamente con la forma en la que concibe su mundo y se comunica con el otro. En ese sentido, durante muchos años se propusieron estrategias para remediar, solucionar o corregir las dificultades que los estudiantes de los distintos niveles educativos presentan en el campo formativo de lenguaje y comunicación y que indica, en el perfil de egreso, que el alumno, al término de su educación básica (secundaria), cuente con habilidades y conocimientos donde “Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores” (SEP, 2017, p. 76).

Con respecto a lo anterior, se observa que pese a que se tiene un objetivo claro en cuanto a lo que se espera que los alumnos desarrollen, los resultados mostrados en la *Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativa y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica* (SEP, 2022) mencionan que pese a las continuas propuesta de mejora en el campo de lenguaje y comunicación, los estudiantes siguen obteniendo puntajes bajos; pues del 2015 al 2018 el 50% de los alumnos permanecieron en el nivel más bajo de logro es de casi 50 por ciento en Lenguaje y Comunicación. “Esto quiere decir que no están obteniendo los aprendizajes considerados indispensables y presentan carencias fundamentales que les impedirán obtener nuevos y más complejos aprendizajes, lo que amenaza la continuidad de su trayectoria escolar” (SEP, 2022, p. 12).

Con base en esta información, se reconoce que las estrategias no proporcionan una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Aunado a lo anterior, se destaca el papel que juegan los docentes en este proceso, pues la participación de los maestros se orienta a que estos sean parte de la solución del problema. Se puede comentar que más allá de eso y, en la mayoría de los casos, se les ha considerado parte de las estrategias resarcitorias, sin valorar que los profesores tienen prácticas limitadas en la enseñanza de la lengua y el uso de esta. Ferreiro (2001), en su libro *Pasado y presente de los verbos Leer y escribir*, enuncia que:

En medio de promesas incumplidas de alfabetización universal, en medio de la realidad brutal de una alfabetización masiva que apenas si alcanza para el libro de texto (gratuito o no), nadie se atreve a platear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos (p. 6).

Lo anterior es el resultado de las continuas reformas que se han realizado a los Planes de Estudio de las normales. Un ejemplo son las modificaciones que desde 1975 se han suscitado en la formación docente en cuanto al área del lenguaje que se centró en la enseñanza gramática (Murguía, 2014). Posteriormente, se continuó con el enfoque

funcionalista, lo que implicó que “La lengua dejó de ser un objeto de estudio en sí mismo para adquirir un carácter utilitario, es decir, ya no se encaminó al conocimiento y la comprensión del sistema lingüístico, sino al uso del sistema como instrumento en la enseñanza-aprendizaje de actividades como la lectura y la escritura, y para profundizar en otras asignaturas” (Sánchez, 2015). En razón de esto, se ha pensado que primero se diseñen propuestas basadas en el conocimiento de la lengua que tiene el docente, y más concretamente, se atiendan desde la formación del mismo.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente problemática que versa acerca de que los alumnos normalistas deben saber diseñar estrategias y aplicar métodos de enseñanza, pero carecen de conocimientos disciplinares lingüísticos que también se requieren para completar su actuar. Por lo antes dicho, se plantea elaborar un plan de fortalecimiento lingüístico en los docentes en formación a partir de la enseñanza de la competencia lingüística e intentar con esta acción que el alumno fortalezca sus habilidades en este ámbito educativo.

Si se parte de las bases normativas que integran el perfil de egreso de los docentes nóveles (SEP, 2018), se puede observar que se solicita que estos egresen con competencias y habilidades tanto comunicativas como lingüísticas y por ende disciplinares. Para que esto se dé, es necesario que dichos profesores egresen con bases sustentables para mejorar su propia práctica profesional. De ahí, la trascendencia de fortalecer la competencia lingüística de los estudiantes normalistas desde sus primeros años de estudio. Para lograr lo anterior, se plantean las siguientes preguntas que darán pie a los objetivos de esta investigación.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo fortalecer las habilidades de enseñanza del docente en el área del lenguaje a través del conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria?

Preguntas secundarias

- ¿Qué conocimientos lingüísticos poseen los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC?

- ¿Qué características se deben considerar para fortalecer los conocimientos lingüísticos en los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC?

¿De qué manera la propuesta diseñada permite comprobar el desarrollo de la competencia lingüística de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC?

Objetivo general

- Fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria mediante una propuesta de intervención.

Objetivos específicos

- Analizar los conocimientos lingüísticos que poseen los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC.

- Revisar los programas de estudio que pertenecen a la enseñanza de la lengua de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC y su organización.

- Diseñar una propuesta para fortalecer los conocimientos lingüísticos en los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC.

- Aplicar la propuesta diseñada para el desarrollo del dominio lingüístico de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC.

- Evaluar la apropiación de la propuesta en el desarrollo del conocimiento disciplinar de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria.

Supuesto

Este estudio propone que, dentro de la enseñanza de la lengua materna, tanto los conocimientos lingüísticos como didácticos son elementos esenciales para que el docente en formación logre una intervención educativa pertinente.

Justificación

El tema de investigación que se enuncia busca dar una opción de mejora en la que se vean inmersos los futuros formadores educativos. De ahí que la misma esté pensada para que se diagnostique y, partiendo de esto, se complemente la instrucción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en lo que le atañe a la competencia lingüística. La práctica del docente de Educación Primaria requiere un conocimiento tanto didáctico como disciplinar de distintas asignaturas. Por lo anterior, se considera pertinente hacer una revisión sobre los saberes lingüísticos que los docentes en formación inicial tienen de la lengua materna. A partir de esto, se puede seguir una pauta para la complementación de su formación. Como Sánchez (2015) lo aborda en la cita de Moreno de Alba (1996):

Habría que examinar los conocimientos de lingüística y gramática (estructural o no) que adquieren los maestros de primaria durante su formación profesional. Antes de que se creara la licenciatura en Educación Primaria, los futuros mentores algo, muy poco ciertamente, estudiaban de gramática. Si en los planes de estudio de 1978 los maestros en formación dedicaban 1% del tiempo total de su carrera a la lingüística y la gramática, ahora tales disciplinas están totalmente ausentes en los nuevos programas, pues en ninguna de las cuatro unidades de la asignatura llamada español se estudia algo que tenga que ver con esos temas. Véase, por tanto, que el estructuralismo, muy probablemente, no sea la causa de los bajos niveles en nuestros estudiantes. Debería quizá comenzarse la evaluación con los maestros (y con los maestros de los futuros maestros), pues si ellos no saben gramática porque no se la enseñaron durante su carrera, ¿cómo

la podrán transmitir a los niños? Sigo creyendo que no hay ni planes de estudio ni métodos malos si el maestro es bueno, y viceversa (p. 55).

Dichas dificultades se deben, en gran medida, a la escasa o nula revisión de las disciplinas lingüísticas que deberían integrar la formación profesional de estos estudiantes respecto a la conformación de la lengua materna. Como resultado, se observa la carencia de estos conocimientos que conlleva una enseñanza fraccionada donde prevalece únicamente la enseñanza del español, pero no desde la disciplina misma.

Esta investigación tiene la finalidad de complementar esos conceptos disciplinares que deberían de poseer los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela "Normal Manuel Ávila Camacho". De tal forma que ellos egresen siendo competentes como docentes y no solo centren sus saberes en la didáctica de la lengua, sino en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva integral.

La pertinencia de esta proposición radica en que no pretende restar importancia a la formación que reciben los estudiantes normalistas, sino que busca mejorar la enseñanza desde el aprendizaje mismo. Por tanto, la presente investigación está encaminada a elaborar una revisión sobre el nivel de dominio lingüístico de los alumnos de primer, segundo y tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", para posteriormente diseñar una propuesta que permita coexistir con los planes de estudios vigentes y funja como un complemento en la educación de los estudiantes. En función de lo anterior, se encaminará la propuesta hacia la integración de las distintas habilidades que los docentes en formación, se considera, habrían de saber para tener una formación docente holística, de ahí que se retome el concepto de *competencia lingüística*.

Estado del arte

El estado del arte permite reconocer las investigaciones que, en torno a la que se busca

sustentar, existen. En razón de lo antes dicho, el presente estudio parte de las investigaciones desde tres categorías que permiten organizar la información, con base en las variables, que integran esta investigación: Formación docente, conocimiento disciplinar y competencia lingüística.

De igual manera, este apartado está conformado con base en investigaciones nacionales, internacionales y locales que contienen información que parte desde el título, los objetivos, las preguntas, el marco teórico, la metodología y el contexto donde se desarrolló. La temporalidad osciló entre los años 2018 hasta el 2022. A continuación, se presenta el resultado de esta conformación.

Formación docente

Se inicia con la investigación nacional denominada “Concepciones de enseñanza en profesores universitarios a partir del análisis de su práctica docente” realizada por Cuevas y Gagnon (2019), quienes plantean el objetivo de “Indagar sobre las concepciones de enseñanza que presentan un grupo de profesores universitarios de diversas titulaciones” (p. 4). Este estudio aborda los aspectos recientes de la educación y las distintas modificaciones que se hicieron en torno al tema. Se realiza bajo un enfoque fenomenográfico y una metodología cualitativa a partir de la grabación de videos.

Como sustento teórico abordan la perspectiva del metac conocimiento, las teorías implícitas y las teorías, creencias, razonamientos de los profesores, con el objetivo de integrar tanto sus conocimientos como sus creencias y percepciones sobre el acto educativo. Como conclusión se dice que los docentes universitarios adoptan dos posturas muy definidas sobre los conceptos de enseñanza que tienen y que se dividen entre los que continúan tomando como base el proceso educativo y los que comienzan a actuar a partir de las necesidades y acciones de los alumnos.

El siguiente estudio nacional tiene como título “Concepciones de los docentes de las Escuelas Normales de Veracruz acerca de la matemática y su aprendizaje” y está

bajo la dirección de Espíritu (2019). Asimismo, parte del objetivo de “Analizar las concepciones que tienen los docentes de dos Escuelas Normales de Veracruz acerca de qué es y cómo se aprende la matemática” (p.1). El fundamento teórico se basa en el constructivismo sociocultural, la noción de sistema de creencias en el campo de la educación matemática, teorías implícitas. Su metodología es cualitativa y su enfoque es un estudio de caso.

La conclusión es que los estudiantes normalistas tendrían que poseer concepciones disciplinares y didácticas claras para que se propicie el conocimiento en los alumnos de educación básica y la necesidad de estudiar el pensamiento, la práctica y los docentes que forman a los futuros profesores en las escuelas normales. Esta investigación plantea que la contribución es proporcionar elementos para entender el tipo de formación que se ofrecen en las escuelas normales y hace énfasis en la perspectiva sobre la matemática y su aprendizaje.

Dentro de esta misma orientación se ubica la investigación nacional denominada “Importancia del hábito de la lectura en la formación docente” desarrollada por Que Rivero y otros (2018), en la que se puede encontrar como objetivo “Conocer cómo repercute el hábito de la lectura en la formación profesional del futuro docente; considerando como hipótesis de investigación” (p. 1). El marco teórico que sustenta este documento es la conceptualización de la lectura y la competencia lectora. El enfoque que utiliza es el cualitativo y la metodología que aplica es la teoría fundamentada.

Lo que lleva a la conclusión de que es fundamental que el docente en formación tenga un hábito lector, pues le permite tener un mejor rendimiento académico, así como una mejor práctica docente, además de proporcionarle herramientas para acceder al conocimiento constantemente y con esto fomentar el aprendizaje autónomo.

Dominio lingüístico

Este apartado incluye los estudios sobre el conocimiento de la lengua que poseen los

docentes en formación. Para esta investigación en curso es fundamental tener un panorama sobre el desarrollo de otras indagaciones que se han elaborado acerca del tema en cuestión.

Dentro de esta temática se ubica el siguiente estudio de índole nacional nombrado “Competencias Comunicativas para la formación docente en las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” desarrollada por Bravo, Morales y Barreto (2019). El objetivo del que se parte es “conocer el nivel de dominio de las competencias comunicativas, desde su autoevaluación, que predominan en las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, de la comunidad de Amilcingo, municipio de Temoac, Morelos” (p. 9).

Los conceptos que se desarrollan es el modelo de enseñanza basada en competencias y la competencia comunicativa. Esta investigación utiliza la metodología cuantitativa y el enfoque es exploratorio-descriptivo. Los resultados se obtuvieron con base en un cuestionario autoevaluativo donde se revisan las competencias y habilidades comunicativas orientadas a los elementos del proceso comunicativo. Lo anterior permite reconocer que el nivel de la competencia que se muestra es debido al desconocimiento de los conceptos teóricos comunicativos por parte de los estudiantes normalistas. Otro elemento que influye en los resultados es el hecho de que el instrumento haya sido una autoevaluación. De ahí que la conclusión sea que los resultados conseguidos no muestren las competencias de los alumnos, pues estos no las reconocen, ni son conscientes de ellas.

En esta misma línea se encuentra la investigación “Habilidades cognitivas de los normalistas en la producción de textos” desarrollada por Bautista (2018). Este estudio usa la metodología cualitativa con un enfoque etnográfico y tiene como objetivo “Aportar elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales que les permitieran involucrarse en la escritura de: informes de práctica docente, ensayos, escritos de evaluación, planes de clase, diagnósticos, contextualizaciones, diarios de trabajo, entre otros” (p. 2).

Los conceptos en los que basan su marco teórico son las habilidades cognitivas y metacognitiva, la psicología cognitiva, la perspectiva sociocognitiva y la lectura y la escritura. La metodología que se utiliza es cualitativa y utiliza el método etnográfico. A la conclusión que llega es que para este nivel educativo la lectura y la escritura son habilidades sustanciales dentro de la formación de los futuros maestros, tanto desde un punto de vista académico como profesional. En este texto se hace hincapié en la relevancia de brindar herramientas para la pertinente formación de los alumnos normalistas, ya que ellos educan a su vez a nuevas generaciones y ese hecho es preponderante para que egresen con herramientas académicas y profesionales sólidas.

Otra investigación nacional que se incluye es “Estudio diagnóstico sobre las competencias lectoras de normalistas de educación física” dirigida por Noriega (2018), cuyo objetivo es “Analizar la comprensión de textos de estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de Sonora” (p. 1). El marco teórico que la fundamenta incluye los conceptos de comprensión lectora, la lectura y los niveles de lectura. La metodología que se aplica es el cuantitativo con un enfoque no probabilístico.

Lo mencionado permite concluir que los estudiantes tienen un bajo nivel de comprensión lectora, pues no muestran niveles de lectura que permitan dar cuenta de que tienen una comprensión lectora adecuada. Esto debido a que no tienen motivación para leer y fomentar su hábito lector. Para esta investigación en construcción es importante revisar las percepciones que sobre el conocimiento lingüístico tienen los alumnos normalistas, de esta forma se puede relacionar con los saberes que tienen, mismos que son un referente de las habilidades que manejan.

La última investigación que se incluye en esta categoría se denomina “Comparación del nivel de comprensión lectora en estudiantes normalistas de Guadalajara” desarrollada por González, Cabrera y Vázquez (2018) y es de índole nacional. El objetivo del que se parte es “Evaluar repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas” (p. 1). Los conceptos que lo fundamentan son la

comprensión lectora, las interacciones psicológicas orientadas a la comprensión lectora y los tipos de repertorio de la lectura.

La metodología que emplea es cuantitativa con un enfoque de estudio transversal analítico. Las conclusiones a las que llegan son las carencias en cuanto al dominio de los tres repertorios recurrentes de la lectura: léxico, temático e instrumental que los estudiantes normalistas, lo que implica que se tenga una comprensión lectora y es necesaria una intervención que propicie una mejora significativa en esta habilidad.

Conocimiento disciplinar

Es sustancial mencionar que esta última clasificación se relaciona con los aspectos teóricos que se busca integrar en la propuesta o diseño de esta investigación, por lo que son estudios que se vinculan directamente con la aplicación de las teorías lingüísticas en otros estudios y, por consecuencia, el abordaje que cada uno de ellos hace sobre estas.

Se inicia este apartado con la siguiente investigación que tiene por nombre “Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en educación especial” a cargo de Pastrana y Vera (2019). El objetivo del que se parte es “Identificar, describir y comprender la concepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial” (p. 1). El marco teórico que desarrolla es la formación docente, concepciones, conocimientos. La metodología que utiliza es cualitativa de tipo analítico-descriptivo. Este estudio concluye que los docentes en formación han construido sus concepciones a partir de lo que han recibido de sus docentes, lo que implica que probablemente no tenga, en sí, un fundamento teórico que sostenga los conocimientos disciplinares que deben poseer.

De igual forma se encuentra la investigación internacional “Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente” realizado por Jiménez, Romero y Heredia (2018). Parte del objetivo de “Comprobar, desde un estudio de caso, si los alumnos que acceden a la educación superior (en nuestro caso, futuros maestros

de Educación Primaria) demuestran una competencia gramatical elemental” (p. 153).

El fundamento teórico que desarrolla es con base en los siguientes conceptos: educación lingüística, competencia gramatical y competencia comunicativa. Este estudio utiliza la metodología de cualitativas a partir del enfoque etnográfico (narrativa biográfica). La conclusión versa sobre la importancia de contribuir en la reflexión sobre la necesidad de afrontar una formación de futuros maestros con una sólida capacitación tanto en lo didáctico como en lo disciplinar. De ahí lo valioso de revisar los elementos que se toman como base para realizar esta investigación.

Se incluye el estudio internacional denominado “La lingüística en la educación superior: percepciones de los directores de la carrera de Pedagogía en Lenguaje en Chile” de Moya que parte del objetivo “caracterizar las percepciones de los jefes de carreras de las Pedagogías en Lenguaje sobre la enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente.” (p.1). El marco teórico que desarrolla es formación inicial docente en el área del lenguaje. El método que implementó fue exploratorio con un enfoque cualitativo.

Las conclusiones a las que llega son que el docente debe incorporar elementos disciplinares y pedagógicos al momento de enseñar lengua, pues el profesor, tendrá que planear considerando que tanto uno como otro elemento son indispensables dentro de la educación de sus alumnos y no deben abordarse de manera aislada, sino articulando lo disciplinar y lo didáctico.

Por último, se incorpora la investigación, de corte nacional, “Conocimiento y dominio de profesores sobre elementos del Programa de Español” de Noriega-Jacob (2020) que tiene como objetivo “estudiar dichas competencias docentes, el conocimiento y el dominio del programa, de profesores sonorenses de Educación Primaria y Secundaria” (p.1). Los conceptos que la fundamentan son: Constructivismo, Teoría Psicogenética, Teoría de los Esquemas Cognitivos, Teoría del Aprendizaje Significativo y Teoría de la Escuela Activa. Su enfoque es cualitativo no probabilístico. Y concluye que

los docentes muestreados saber todo lo referente al marco curricular y el enfoque que rige su enseñanza y el programa para la enseñanza lingüística del estudiante, así como los propósitos de la enseñanza del español.

A manera de cierre de este apartado, se considera que cada una de los estudios aquí presentados otorga una perspectiva respecto al dominio lingüístico, los conocimientos disciplinares y la formación docente, pues cada una de ellas tienen un abordaje que permite que la presente investigación se enriquezca y tenga una mirada distinta.

Concentrarse en cada una de estas categorías y buscar cómo se han aproximado a los distintos objetos de estudio, qué métodos se utilizaron, los conceptos que se retoman y las conclusiones a las que se llegan se van atenuando las distintas direcciones que sobre un problema se pueden orientar. Este apartado da cuenta de esto y es un bastión importante para el desarrollo de la presente pesquisa.

Capítulo I

Antecedentes políticos e históricos de la enseñanza de la lengua en la formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

1. Obertura

Este apartado es un acercamiento a los fundamentos políticos e históricos que sustentan la enseñanza de la lengua a partir de distintos enfoques y los conceptos que han configurado tanto el conocimiento disciplinar como del didáctico del español. De igual forma, se hace una revisión de los planes de estudio y el soporte curricular que cada uno plantea para la enseñanza de la lengua.

Asimismo, se revisan las políticas educativas que acompañan las reformas que han establecido las perspectivas de enseñanza en México. En función de esto, el texto se centra en indagar cómo las reformas curriculares afectaron la propia concepción de la didáctica del español hasta llegar al enfoque de la enseñanza de la lengua y cómo se va insertando dentro de la formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Este documento tiene el objetivo de hacer un recuento de la evolución de la enseñanza de la lengua: español, dentro de los planes de estudio de la licenciatura - 1984,1997, 2012 y 2018- y la política educativa que los sustenta, así como las implicaciones que ha tenido la formación normalista a partir de estas distintas visiones y referentes.

El texto tiene el propósito de mostrar un panorama teórico de cómo se fueron conformando los diferentes planes de estudio y las distintas orientaciones que estos han tenido en la enseñanza del español en la formación normalista. Bajo esta idea se hace un recorrido en el que se incluyen la revisión de los planes de estudio desde 1984 hasta la actualidad con la intención de precisar qué orientaciones curriculares han tenido en torno a la enseñanza de la lengua.

Lo fundamental de este análisis es examinar el camino que se ha seguido al momento de instaurar teorías, enfoques o modelos que rigen la ruta del saber. Por otro lado, se explica cómo estos planes de estudio sufren modificaciones a partir de las políticas educativas que persiguen orientaciones específicas sobre cómo se debe enseñar a enseñar y qué se debe educar respecto a la lengua. La finalidad de hacer este repaso es brindar un panorama sobre cómo se ha ido concibiendo la adquisición y desarrollo de la lengua desde diferentes perspectivas y finalidades políticas.

A la par se hace una revisión de cómo en cada plan de estudios se proponen nuevas materias y perspectivas de enseñanza de la lengua materna. De tal forma, se profundiza en aquellos enfoques que integran, desde un ámbito normativo y regulatorio, la didáctica de la lengua en los planes y programas de estudio educación normal.

En ese sentido, se realiza una reflexión que permite proporcionar una descripción sobre los modelos bajo los que se rige la enseñanza y, de esta manera, referir cómo se han aplicado desde un ámbito curricular. Por tal motivo se hace un análisis donde se recuperan los enfoques que en la actualidad guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación normal.

Para ello, se hace una descripción de cómo se van erigiendo las reformas y los planes de estudio, así como las implicaciones de este hecho. Esto con el fin de entender cómo se fue insertando la enseñanza de la lengua en los distintos planes de estudios, qué referentes teóricos los respaldan a la par de la política que los introdujo.

1.2 De reformas, currículos y enseñanza de la lengua

Cuando se habla de reflexionar sobre la formación docente, es preciso mencionar que se guía en correspondencia tanto de los conceptos que se tengan, como de los paradigmas y modelos que sobre la educación se dan desde la normatividad. Estos elementos regulan la enseñanza en los distintos niveles educativos e integran la

formación de los estudiantes y alumnos. De ahí la importancia de revisar cuáles y en qué consisten cada uno.

Es importante analizar qué modificaciones ha sufrido la formación normal a partir de la elevación de esta a la educación superior. Lo anterior fue legislado en el Acuerdo de 1984, mismo que tuvo como antecedente la solicitud por parte del gremio normalista de elevar a educación superior la formación normal con el propósito de estar a la par de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Lo que implicó cambiar elementos de fondo y forma en la educación normalista, pues con esta nueva reforma se requirió que los estudiantes de nuevo ingreso tuvieran bachillerato para poder integrar las escuelas formadoras de docentes. En ese mismo año y a la par de esta modificación, el Plan Nacional de Desarrollo propuso un plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria.

En términos generales este PE 1984 incluyó el fomento a la salud física y mental de los estudiantes con el fin de mejorar su práctica profesional. Asimismo, se buscaba la integración de los nuevos educadores dentro de aspectos axiológicos con el propósito de que los transmitieran y fomentaran en su práctica educativa. Otro rubro que incluyó este plan fue afianzar la vocación de los estudiantes y desarrollar acciones reflexivas y críticas. La formación estaba orientada hacia una perspectiva humanista, fundamentada en la ciencia, la tecnología y la cultura.

De la misma manera, este PE de 1984 consideró formar a sus estudiantes bajo los principios del Estado y con miras a implantar en los alumnos la idea de una constante superación. Para lo cual se fundamentó bajo la línea social, considerándola como el eje más sólido para llevar a cabo una práctica educativa que comprendiera y apoyara las situaciones de la comunidad. Con respecto a las asignaturas que servirían como apoyo a los objetivos planteados para la formación del docente, se incluyeron el mapa curricular que soportaría lo ya citado.

Este PE incluyó las materias de Español I y Español II, que estaban orientadas hacia la enseñanza de la lengua a partir del desarrollo de la expresión oral y escrita del docente en formación con base en la comunicación y el desenvolvimiento personal del mismo. Los cursos estaban propuestos para implementarse en la modalidad de taller y buscaban aminorar los problemas de expresión y fomentar las habilidades escritas y de comprensión de los futuros docentes, es decir, primero se pretendía aminorar las problemáticas comunicacionales de los docentes en formación y, posteriormente, se integraban los conocimientos de la enseñanza de la lengua.

El enfoque de la enseñanza de la lengua era el *Gramatical*, el cual priorizaba la oralidad y la escritura correcta, prevaleciendo el acto de hablar y escribir normativamente, sin dejar de lado los aspectos cognitivos de cada una de estas acciones conllevaba. Las bases epistemológicas de este enfoque partían de la teoría propuesta por Chomsky (1957) en su libro *Gramática generativa* sostenía que:

Una gramática generativa debe hacer explícito el conocimiento implícito (la intuición) que de su lengua tiene el hablante. Para lograr esto, [Chomsky] propone el planteamiento de un modelo formal que parte de un axioma (principio indemostrable, es decir, claro, evidente) y de un conjunto de reglas bien definidas que permitan generar las secuencias deseadas (las que son válidas para los hablantes de una lengua en particular) de manera “mecánica” (Como se citó en Rivero, 2016, p. 47).

Esta modalidad de enseñanza se concentraba en saber expresarse con base en las reglas ortográficas y sintácticas. No obstante, este tipo de enfoques no atendía hacia la comprensión de lo que se realizaba, de ahí que se quedaron sólo con la parte mecánica de transcribir, hablar “bien” y leer pertinentemente, sin que implicara realizar procesos cognitivos que ayudaran a entender al hablante el propósito e importancia de lo que estaba realizando.

Por otro lado, el PE de 1997 se caracterizó por insertar cambios profundos dentro de la conceptualización de la educación, pues se implantaron las competencias dentro del perfil de egreso en la formación de los estudiantes normalistas y lo que se reconoció como el enfoque por competencias. Esta propuesta se compuso de los siguientes rasgos del perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación primaria, competencias didácticas, identidad profesional, ética y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1997).

El PE se enmarcó dentro del Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde se planteó el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. La propuesta del programa fue la articulación entre el gobierno federal y las escuelas formadoras de docentes. Bajo esta idea, en 1996 se realizaron acciones que derivarían en el Plan de Estudios de 1997.

Esta parte de 12 criterios y orientaciones que permitieron comprender la dirección que se planteó dentro de la nueva educación de los futuros profesores de educación primaria. Con respecto al mapa curricular, estaba integrado, al igual que el PE de 1984, por ocho semestres. Como elemento nuevo se tienen los créditos que habrían de constituirse a partir del valor que tenía cada una de las asignaturas con respecto a las horas clases.

En lo que se refiere a la didáctica de la lengua, es importante mencionar que se enseñaba, de manera inicial, con las asignaturas de *Español y su Enseñanza I y II*, impartidos en primer y segundo semestre. Es necesario enunciar que es en este plan de estudio donde, debido a la inserción del enfoque por competencias, la orientación que tuvo la enseñanza del español estaba dirigida hacia la formación de la competencia lingüística.

En el PE 1997 se inserta el modelo de enseñanza, pues ya no sólo se contemplaba el constructivismo y el enfoque comunicativo, sino que se incorporaron las

competencias a la enseñanza y formación de estudiantes y alumnos. A diferencia del enfoque anterior, se centró en la comprensión de la importancia de saber desarrollar una adecuada expresión oral y escrita, visto ya no sólo desde un ámbito mecanicista, sino cognitivista.

De igual manera, la formación del estudiante normalista en la enseñanza del español se encaminaba hacia la adquisición de distintas visiones sobre la lengua y los usos comunicativos que esta poseía. En ese sentido, se precisaban las formas de comunicarse en contextos formales e informales. Para ello, se buscaba que “los estudiantes aprend[ieran] a promover esos usos mediante el ejercicio creativo, la corrección y la autocorrección de los productos de los alumnos y la reflexión sobre ellos de manera que los niños increment[atan] progresivamente sus recursos lingüísticos” (SEP, 1997, p. 74).

En función de esto, los cursos estaban organizados en tres fases: la primera abordaba los procesos cognitivos del aprendizaje de la lengua; la segunda se encargaba de fomentar la reflexión sobre la importancia de la lengua escrita y, por último, se trabajaba con base en la experiencia desde la mirada del docente en formación. La epistemología de este nuevo plan partía de la idea de una enseñanza no era exclusivamente gramatical, con lo que se retoma lo propuesto por Chomsky (1965) quien definía que:

La *competencia* se refiere al sistema de la lengua (gramática) que un *hablante ideal* ha interiorizado a lo largo de su vida mientras que la *actuación* se refiere básicamente a los factores de carácter psicológico implicados en la comprensión y en la producción del discurso (Martínez et al; 2015, pp. 84-85).

No obstante, dentro de la perspectiva de enseñanza de la lengua, se avizoraba un concepto social de la lengua con un objetivo cultural que propuso Cambell y Walles (1970) y Hymes (1970). Con esto, la competencia lingüística ya no sólo se quedaba en el nivel de conocimiento gramatical tradicional y mecanicista, sino que incorporaba

conceptos cognitivos (Piaget, 1950) y socioculturales (Vygotsky, 1969). Aspectos que se venían considerando desde Chomsky (1965).

El PE de 2012 fue consecuencia de la Reforma Curricular de la Educación Normal que se posicionaba a partir de la idea de que los docentes debían educarse con base en elementos sociales, culturales, científicos y tecnológicos que fueran a la par de los cambios que tanto en el país como en el mundo iban ocurriendo. El planteamiento de este nuevo plan proporcionó aquellas herramientas necesarias para desempeñar la labor docente.

Lo anterior derivó del *Acuerdo número 649* en el que se estableció el nuevo plan de estudios para la licenciatura en Educación Primaria a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2017 en el eje “Igualdad de oportunidades”, objetivo 9 “Elevar la calidad educativa” (DOF, 2012). De acuerdo con esto, se buscó fortalecer las habilidades docentes a partir de una perspectiva de enseñanza nueva con miras a la calidad educativa, donde se incluyera la investigación y el uso de las nuevas tecnologías.

El PE 2012 queda respaldado por el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2012) desde el objetivo 1 que a la letra dice: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (DOF, 2012, párrf.1). Con base en esto se propuso un mapa curricular que atendiera las necesidades sociales que el contexto educativo requería. Derivado de esto, presentó seis dimensiones como lo son: la social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional (DOF, 2012).

La metodología para la elaboración de currículo se basó, al igual que el PE de 1997, en el enfoque por competencias. En este sentido, se organizó de acuerdo a tres orientaciones curriculares que incluyeron el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 2012). Cabe mencionar que las asignaturas están clasificadas por trayectos formativos,

tales como: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Optativos y Práctica profesional.

El Perfil de Egreso se conformó por competencias genéricas: seis y sus unidades y competencias disciplinares: nueve y sus unidades que sirvieron como un referente para reconocer las apropiaciones que el egresado debía realizar al término del programa educativo. Las competencias indicaban los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los alumnos adquirieron.

Con respecto a la enseñanza de la lengua, es importante comentar que comienza con la materia de Prácticas sociales del lenguaje (PSL), única asignatura que planteaba el nuevo enfoque de la enseñanza del español en Educación Básica y que abordaba temas de didáctica de la lengua. Las PSL provenían del enfoque comunicativo funcional de la lengua y éste, a su vez, del constructivismo sociocultural y cognitivo. “El constructivismo sociocultural, precisamente, sitúa la actividad mental del educando en la base de la apropiación del conocimiento. Un conocimiento, nos lo apropiamos cuando lo interiorizamos y lo incorporamos a nuestra estructura mental” (Pérez de Celis, 2010, p. 27). Desde este punto, se buscaba describir cómo funciona este modelo de enseñanza dentro de los planes de estudio de educación básica y qué elementos se abordaban para la enseñanza. La propuesta académica y pedagógica en términos de Coronado (2017).

La orientación de esos programas establecía que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se redujera a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, además de evitar que la enseñanza de la expresión oral estuviera limitada a la corrección en la pronunciación, sino que insistiera en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos (p.108).

Una vez puntualizado lo anterior, las disposiciones curriculares, dentro de este enfoque, están orientadas, como se ha mencionado, al enfoque constructivista sociocultural que atiende al contexto del niño, así como los conocimientos construidos dentro del aula que

se cimientan en su entorno, de ahí que el ejercicio comunicacional sea fundamental. En este tenor, se puede reconocer que los aprendizajes esperados están igualmente orientados a los fundamentos que se incluyen dentro del paradigma educativo constructivista.

Con base en lo anterior, este último se dirige hacia la cimentación del desarrollo de la competencia comunicativa que, a su vez, se divide en competencia lingüística, competencia discursiva, competencia literaria, competencia gramatical (Lomas, 2015). Sin embargo, cabe mencionar que, dentro de la formación académica de los estudiantes normalistas, no está presente el abordaje completo de la *competencia comunicativa*, pues la malla curricular prioriza la didáctica de la literatura, la producción de textos y la competencia lectora por encima de la lingüística, de tal manera que, al egresar, los docentes en formación no cuentan con los conocimientos necesarios para atender esta parte del modelo.

El PE de 2018 y el PE de 2012 están sustentados con base en: “En cumplimiento al artículo Décimo Segundo transitorio de la Ley General de Educación (LGE) se revisó el modelo educativo vigente, incluidos los planes y programas, los materiales y métodos educativos, a través de un proceso participativo y altamente incluyente” (DGESuM, 2017). Es decir, el PE 2018 se fundamenta en los mismos lineamientos, tanto legales como curriculares que el PE de 2012.

En realidad, las variaciones más evidentes se observan dentro de la malla curricular, pues tanto las dimensiones como las habilidades y competencias están propuestas de la misma forma que el PE anterior. De igual forma está compuesto por trayectos formativos. Sin embargo, éstos sí tienen diferencias, pues en el PE de 2018 son los siguientes: Bases teórico-metodológicas para la Enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos. Es preciso señalar que las asignaturas sufrieron modificaciones, en algunos casos desaparecen y en otros se fusionan.

Las asignaturas que integran la enseñanza de la lengua se denominan: *Lenguaje y comunicación*; *Prácticas sociales del lenguaje*; *Desarrollo de Competencia lectora y Producción de textos académicos*. Como se puede ver, es uno de los planes de estudio que atiende con mayor profundidad la enseñanza de la lengua y, que, de acuerdo al concepto *competencia comunicativa* tiene más acercamiento hacia los elementos que lo conforman. En el caso de la materia de lenguaje y comunicación se hace una revisión de los aspectos teóricos que integran tanto la adquisición como el desarrollo de la lengua.

En razón de esto, se ven los postulados teóricos de Canale y Swain (1980) quienes proponían los principios que rigen el enfoque comunicativo a partir de: la competencia comunicativa y las necesidades comunicacionales de los alumnos, dándole un giro funcionalista a la lengua. El enfoque comunicativo da respuesta a estas necesidades y, por último, este enfoque consentirá la inferencia en connotaciones y valores sociales en el discurso (Martínez et al, 2015).

Desde estos preceptos funcionan las *PSL*, lo que observa es que en este plan de estudios se trabajan la competencia textual o discursiva, la competencia literaria, dejando de lado la competencia gramatical, mediática y estratégica. No obstante, de aquel primer acercamiento hacia el concepto de competencia propuesto por Chomsky, se van integrando planteamientos de Hymes (1971) y Halliday (1961).

1.3 Reflexiones de los PE

Como reflexiones se puede comentar en el caso del PE 1984, se partió de la idea de que sus estudiantes debían hacer tareas docentes e investigativas con el objetivo de brindar una educación más integral. De ahí que dentro de los objetivos se haya planteado la línea investigación y ciencia de la educación. En ese sentido, se tuvieron varias problemáticas, pues “los docentes pretendían desarrollar investigación sin contar con la formación y experiencia requeridas para ello, ni con las condiciones necesarias. Esto provocó que la mayoría de las EN simularan un tipo de organización que realmente no

ejercían” (Guevara, 2004, p. 27). Lo que derivó en la creación de un nuevo plan de estudios que resarciera todas aquellas contrariedades mostradas en el PE de 1984.

Por otro lado, el PE de 1997 tuvo como antecedente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 que fungió como un predecesor de la transformación de la educación normal que se dio a partir del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). En función de esto se instauró el enfoque por competencias dentro de la formación normalista, pues se buscaba atender las políticas internacionales recién llegadas a la educación mexicana.

El PTFAEN planteaba cuatro líneas de acción: la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de dichas instituciones (Medrano Camacho et al, 2017).

El PE de 2012 se ha evaluado como una propuesta elaborada en la inmediatez, debido a que se publicó el Plan del Gobierno Federal 2006-2012 y fue implementado en enero del 2012, a mitad del ciclo escolar y se estaba implementando el PE de 1997. Esto trajo como consecuencia que los profesores tuvieran que trabajar abruptamente con un nuevo plan que aún era desconocido. Como se ha mencionado, en este plan toma más apogeo el concepto de investigación educativa, de ahí que se reglamentara que los docentes de las escuelas normales tuvieran el grado de maestría para ser asesores, requisito que anteriormente no se solicitaba. De igual forma, se modificaron las modalidades de titulación a informe, portafolio y tesis. Pedagógicamente se propuso que la educación se centrara en el alumno, así como la inserción de conceptos como “Educación de Calidad”.

Por último, el PE de 2018 fue una continuación del PE de 2012. Ambos son resultado de los cambios que desde el 2012 sufrió el artículo tercero constitucional junto con sus leyes secundarias, en las que se buscaba garantizar la calidad en la educación

que se proporcionaba en las escuelas formadoras de docentes con sustento en las competencias académicas de sus egresados. De ahí que se implantaran reformas curriculares como las que se revisaron.

Bajo esta línea, se estableció como obligatorio el inglés para los estudiantes. Esto trajo como consecuencia modificaciones a la malla curricular, pues la materia de inglés ocupa un lugar amplio. Con base en lo anterior, cada uno de los planes de estudio es muestra de los objetivos que se pretenden dentro de la educación primaria. Por tanto, las variaciones son principalmente orientadas hacia las asignaturas como en los enfoques que fundamentan la formación de la enseñanza.

Finalmente, las políticas que enmarcan cada uno de los planes de estudio son pautas que las escuelas normales siguen para dirigir el aprendizaje. Con respecto a la didáctica del español, se buscó realizar un análisis en relación a cómo estas modificaciones curriculares orientaban de forma distinta la enseñanza de la lengua, de ahí que plantearan postulados teóricos en función de las perspectivas educativa y política que estos tuvieran.

1.4 Planes de estudio y la competencia lingüística

En este apartado se describe y analiza la conformación del plan y programa de estudio vigente de las escuelas normales: Plan de Estudios 2018, los elementos que lo sustentan, integran y fundamentan, así como las dimensiones, orientaciones curriculares, perfiles, competencias, malla curricular, trayectos formativos y asignaturas orientadas a la enseñanza del español.

El Acuerdo Número 14/07/18 es quien da sustento al Plan de Estudios 2018. Este fue emitido en el 2017 y en él se estableció la ruta para formación docente normalista. Cabe mencionar que este plan de estudios tiene una relación directa con el Plan de Estudios 2012 pues ambos están concebidos desde ópticas y características similares.

El plan de estudios en cuestión persigue, al igual que su antecesor, la propuesta insertada dentro del Plan Nacional de Desarrollo en el eje tercero que se refiere a “mejorar la calidad educativa” (Acuerdo Número 14/07/18, 2017, p. 1).

Con tal efecto, deberá integrar las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para dar sustento a los aspectos que intervienen sustantivamente en la reforma curricular propuesta a partir del Plan de Estudios 2018. La dimensión social es donde se explica la función de la escuela, el docente y su formación con base en las necesidades sociales de su contexto. La dimensión filosófica se refiere al marco filosófico en el que el plan está inserto, es decir, la ideología propuesta en el artículo 3º.

La dimensión epistemológica aborda los aspectos conceptuales del plan, entre los que se encuentran la pedagogía, la psicología, la historia y el conocimiento en sí mismo, con la finalidad de obtener una enseñanza integral. La dimensión psicopedagógica incorpora las teorías pedagógicas y enfoques de enseñanza actualizados y con miras hacia una adecuada adquisición de saberes. Por último, la dimensión institucional donde se priorizan los aspectos gerenciales y organizativos de las instituciones educativas. Cada una tiene el objetivo de instituir la profesionalización de los docentes normalistas. Por otro lado, en la orientación curricular se incluyen y explican los enfoques de enseñanza presentes en el Plan de Estudios 2018 como lo son el centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

El perfil de egreso contiene las competencias que habrán de desarrollar los estudiantes al concluir su formación normalista que se desglosan en competencias genéricas y competencias profesionales. Las primeras se integran por seis competencias y sus unidades que se incluye la competencia genérica referida a Aplicación de las habilidades comunicativas en diversos contextos (DGESuM, 2018, s/p). Las competencias profesionales son 11, más sus unidades; no obstante, no existe ninguna competencia que se relacione con las habilidades comunicativas adquiridas por el egresado normalista.

En cuanto a la malla curricular, como ya se hizo mención, se conforma de cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos. El Trayecto de Formación para la enseñanza integra las asignaturas del área del Lenguaje y comunicación: Lenguaje y comunicación, Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia lectora, Producción de textos escritos y Literatura infantil y juvenil. (DGESuM, 2018) De las anteriores, se puede comentar que, salvo Literatura infantil y juvenil, todas se ubican bajo teorías de enseñanza de la lengua. A continuación, se describe brevemente qué aspectos incluye cada una.

La materia de lenguaje y comunicación es la encargada de brindar el conocimiento sobre desarrollo y adquisición del lenguaje, así como las teorías y enfoques que los fundamentan. El curso de Prácticas sociales del lenguaje es el encargado de presentar los lineamientos bajo los que se inserta este enfoque de enseñanza, así como las estrategias de aplicación y el diseño de actividades bajo las prácticas del lenguaje. La asignatura de Desarrollo de competencias lectoras se centra en definir los quehaceres de lector y la formación de lectores, qué es la comprensión y competencia lectora, así como la construcción de lectores y la planificación de situaciones de lectura. Por último, en la materia de Producción de textos académicos se revisan los enfoques y métodos de adquisición de la lengua y alfabetización, la planeación de actividades de escritura de los alumnos de educación básica a la par de que se fortalecen las propias habilidades escritoras de los docentes en formación.

Se ha revisado y analizado a profundidad los propósitos, competencias y conceptos que se desarrollan a lo largo de cada materia. Con base en esto, se puede comentar que cada una de ellas está orientada a la formación de lectores y escritores desde una perspectiva social y no disciplinar. Lo que conlleva que los egresados sean conocedores y competentes parciales del español al no integrar las habilidades gramaticales que soportan la producción de textos tanto en el nivel superior como básico. No obstante, se solicita, dentro de las tareas profesionales que ejercen, que revisen y

corrijan los textos elaborados por sus alumnos. La pregunta sería, bajo qué consignas, criterios y conocimientos lingüísticos se realiza esta revisión.

Si bien es importante que permanezcan estas asignaturas, también es sustancial que se revisen los conocimientos disciplinares que ignora el mismo Plan de Estudios 2018 y de lo cual carecen los egresados bajo este programa. Lo ideal sería que se integren dentro de la competencia comunicativa, aquella competencia y destreza que permiten una enseñanza completa de la lengua como lo es la gramática en sí y los componentes que la conforman.

1.5 Descripción de los Programas del área del Lenguaje de los Planes de Estudio 1997, 2012 y 2018

Esta sección tiene el propósito de profundizar en el contenido de las asignaturas del área del lenguaje de los Planes de 1997, 2012 y 2018. Se consideran solo estos planes debido a que no se encontraron los programas de estudio del Plan 1984, sin embargo, no se eliminó del apartado anterior porque es importante que se retome como un referente temporal de los cambios que se gestaron hasta llegar a la enseñanza normalista actual. Se incluye como referente Plan de Estudios 10984, aunque no se describa los programas que abordaron la enseñanza de la lengua.

Tabla 1.

Mapa curricular, Plan de Estudios, 1984.

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre	
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Laboratorio De Docencia II	Laboratorio De Docencia III	Seminario o Pedagogía Comparada	Seminario de Identidad y Valores Nacionales	Seminario Prospectiva de la Política Educativa
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa	Psicología Del	Psicología Social		Laboratorio De	Laboratorio De Docencia IV	

			Aprendi- zaje			Docenci a IV		
Teoría Educativa I (Bases Epistemo- lógicas)	Teoría Educati- va I (Axiolog ía y Teleolog ía)	Tecnolo- gía Educativa I	Tecnolo- gía Educativa II	Planea- ción Educati- va	Diseño Curricu- lar	Evaluaci ón Educati- va	Seminario Administración Educativa	
Seminar io Desarro- llo Económi- co Político y Social de México (Antece- dentes)	Seminar io Desarro- llo Económ i-co Político y Social de México (Época Actual)	Proble- mas Económi- cos, Políticas y Sociales de México I	Proble- mas Económi- cos, Políticos y Sociales de México II	El Estado Mexica- no y el Sistema Educati- vo Nacional	Sociolog ía de la Educa- ción	Comunid ad y Desarro- llo	Seminario de Adminis- tración Educativa	Seminario Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía
Español I	Español II	Literatura Infantil I	Literatura Infantil II	Teatro Infantil I	Teatro Infantil II	Preven- ción y Detec- ción de Altera- ciones en el Desarro- llo del Niño	Seminario de Adminis- tración Escolar de Educación Primaria	Seminario de Responsabi- lidad Social del Licenciado en Educación Primaria
Observa- ción de la Práctica I	Observa- ción de la Práctica II	Introduc- ción al Laboratori o de Docencia	Laboratori o de Docencia II	Educa- ción Tecnoló- gica I	Educa- ción Tecnoló- gica II	Contenid os de Aprendi- zaje IV	Seminario Elaboración del Documento Recepcional	
Educa- ción Para La Salud I	Educa- ción para la Salud III (Higiene Escolar)	Psicolog ía Evolutiva I	Conteni- dos de Aprendi- zaje I	Conteni- dos de Aprendi- zaje II	Conteni- dos de Aprendi- zaje III		Contenidos de Aprendizaje V	
Aprecia- ción y Expresión Artística I (Danza, Música Artes)	Aprecia- ción y Expresión Artística II (Danza, Música Artes)	Aprecia- ción y Expresión Artística III (Ritmos, Artes y Juegos)	Educa- ción Física I	Educa- ción Física II	Educa- ción Física III	Diferen- cial I	Diferencial II	

Plásticas y Teatro)	Plásticas y Teatro)						
---------------------	---------------------	--	--	--	--	--	--

Nota. Esta malla da cuenta de las asignaturas consideradas para la enseñanza de la lengua en Plan de Estudios 1984 (SEP, 1984, p. 56).

Cabe mencionar que los programas que se revisan son de las materias de: PE 1997, Español y su Enseñanza I y II; PE 2012, Prácticas sociales del lenguaje, Procesos de alfabetización inicial y Producción de textos escritos; PE 2018, Lenguaje y comunicación, Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia lectora, Producción de textos escritos y Literatura infantil.

1.5.1 PE 1997

El PE 1997, como ya se dijo, introduce los créditos a la forma de valorar las asignaturas y el valor que cada una de estas recibe según el número de horas. A continuación, se agrega la malla curricular de este plan en donde se incluyen las materias del área del lenguaje que enseguida se describen.

Tabla 2.

Mapa curricular, Plan de Estudios, 1997.

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases Filosóficas, Legales y Organismos del Sistema Educativo Mexicano 4/7.0	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I 4/7.0	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II 4/7.0	Temas Selectos de Pedagogía I 2/3.5	Temas Selectos de Pedagogía II 2/3.5	Temas selectos de pedagogía III 2/3.5	Trabajo Docente I 28/49.0	Trabajo Docente II 28/49.0
Problemas y Políticas de la Educación Básica 6/10.5	Matemáticas u su Enseñanza I 6/10.5	Matemáticas u su Enseñanza II 6/10.5	Ciencias Naturales y su Enseñanza I 6/10.5	Ciencias Naturales y su Enseñanza II 6/10.5	Asignatura Regional II 6/10.5		
Propósitos y Contenidos de la	Español y su Enseñanza I 8/14.0	Español y su	Geografía y su	Geografía y su	Planeación de la Enseñanza		

Educación Primaria 4/7.0		Enseñanza II 8/14.0	Enseñanza I 4/7.0	Enseñanza II 4/7.0	y la Evaluación del Aprendizaje 6/10.5		
Desarrollo Infantil I 6/10.5	Desarrollo Infantil II 6/10.5	Necesidades Educativas Especiales 6/10.5	Historia y su Enseñanza I 6/10.5	Historia y su Enseñanza II 4/7.0	Gestión Escolar 4/7.0		
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I 6/10.5	Estrategias para el Estudio y la Comunicación II 2/3.5	Educación Física I 2/3.5	Educación Física II 2/3.5	Educación Física III 2/3.5	Educación Artísticas III 2/3.5		
			Educación Artísticas I 2/3.5	Educación Artísticas II 2/3.5	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II 4/7.0		
			Asignatura Regional I 4/7.0	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria 4/7.0I			
Escuela y Contexto Social 6/10.5	Iniciación al Trabajo Docente 6/10.5	Observación y Práctica Docente I 6/10.5	Observación y Práctica Docente II 6/10.5	Observación y Práctica Docente III 6/10.5	Observación y Práctica Docente III 6/10.5	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I 4/7.0	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II 4/7.0

Nota. Esta malla curricular (SEP, 1997, p. 53) es una muestra de los cambios que se plantearon para la enseñanza de la lengua.

Se comienza con el curso de Español y su Enseñanza I, que estaba previsto para aplicarse en segundo semestre, con una dosificación de 8 horas a la semana y 14 créditos. Esta materia se componía de tres bloques denominados: Bloque I. Los usos sociales y escolares de la lengua; Bloque II. La expresión oral y Bloque III. La enseñanza de la lengua escrita en los primeros años. Dentro de las finalidades que se encuentran, está el desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos de educación básica mediante el fortalecimiento lingüístico de los docentes en formación. Otra es la de crear

una conciencia de la importancia de la enseñanza de la lengua en la niñez, pues esta permite propiciar en los niños destrezas en el ámbito de la comunicación.

Los referentes teóricos de los que parte Ferreiro y Teberosky (1979), Freinet (1970 y 1972), Vygotsky (1979), Heath (1983), Van Dijk (1983), Goodman (1986), Resnick (1991), Graves (1991), Abascal (1993), Del Río (1993), Kauffman y Rodríguez (1993), Tusón (1993), Cots (1995), Palacios (1995), Seco (1995), Kalman (1996), Solé (1997), Paz (1997), González (1998), entre otros. La evaluación del curso consistía en una evaluación constante y sistemática del desempeño del alumno. Los productos solicitados son variados, entre los que se encuentran los ensayos. (SEP, 1997).

El curso de Español y su Enseñanza II se impartía en tercer semestre. Esta asignatura contaba con una con una dosificación de 8 horas a la semana y 14 créditos. Se integraba de cuatro bloques: Bloque I. La lectura. Su desarrollo y fortalecimiento en la escuela primaria; Bloque II. La escritura y la comunicación; Bloque III. La expresión oral y Bloque IV. Las competencias comunicativas. Estrategias de trabajo. Esta materia, aunque partía de los propósitos que se plantearon en el curso anterior, tenía como finalidad reforzar las habilidades de lectura y escritura para usar el lenguaje asertivamente.

Los teóricos que fundamentaban este programa son Aranda (1986), Garrido (1998), Gómez Palacio (1995), Graves (1992), Kaufman y Rodríguez (1993), Popoca (1996), Smith (1995), Solé (1996), Cassany (1996), Costa (1981), Jáuregui (1998), Kalman (1994), Ribas (1993), Aebli (1988), Ávila (1997), Cohen (1997), Paz (1997), Ramírez (1966), Reyzábal (1993), Almendros (1998), Alvarado (1994), Cirianni y Bernal (1994), Ferreiro (1991), Freinet (1998), entre otros que se abordan de manera complementaria. La evaluación, al igual que su curso antecesor, consiste en ser continua y sistemática, pues se revisaban periódicamente las habilidades construidas por el estudiante normalista (SEP, 1997).

1.5.2 PE 2012

El Plan de Estudios 2012 incluye dentro del Trayecto Formativo Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, tres asignaturas que se encaminaban a la teoría y enseñanza del lenguaje: Prácticas sociales del lenguaje, Procesos de alfabetización inicial, Estrategias didácticas con propósitos comunicativos y Producción de textos escritos. Cabe mencionar que las orientaciones curriculares de este PE fueron abordadas en el apartado anterior. A continuación, se describe cada uno de ellos y se adjunta la malla curricular.

Tabla 3.

Mapa curricular, Plan de Estudios, 2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica	Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	Práctica profesional
4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	20/6.4
Historia de la educación en México		Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos	Educación física	Formación cívica y ética	Formación ciudadana	
4/4.5		4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Procesos de alfabetización inicial	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	Producción de textos escritos	Educación geográfica	Aprendizaje y enseñanza de la geografía	
4/4.5	6/6.75	6/6.75	6/6.75	6/6.75	4/4.5	4/4.5	

Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	Geometría: su aprendizaje y enseñanza	Procesamiento de información estadística	Educación artística (música, expresión corporal y danza)	Educación artística (artes visuales y teatro)		
6/6.75	6/6.75	6/6.75	6/6.75	4/4.5	4/4.5		
Desarrollo físico y salud	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria	Ciencias naturales	Optativo	Optativo	Optativo	Optativo	
4/4.5	6/6.75	6/6.75	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2	Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	
6/6.75	6/6.75	6/6.75	6/6.75	6/6.75	6/6.75	6/6.75	
36 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						274 horas	291 créditos

Nota. En esta malla curricular (DGESuM, 2012), se observan los planteamientos que sobre la enseñanza de lengua se van realizando.

La materia con la que comienza este plan de estudios es la de Prácticas sociales del lenguaje que se impartía en el segundo semestre con 6 horas a la semana y 6.75 créditos. La finalidad de este curso era la de analizar diferentes escenarios, situaciones y aspectos del desarrollo del lenguaje oral y escrito con el objetivo de que el estudiante revise el tipo de abordaje que hará sobre dicha situación, del mismo modo, el docente en formación, se concentraría en desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas con base en las prácticas sociales del alumno.

Como ya se ha mencionado, el curso tenía como enfoque las competencias genéricas y profesionales, de ahí que cada materia se orientara al desarrollo de estas.

Por otro lado, el programa de esta asignatura se conformaba de tres unidades de aprendizaje: Unidad de Aprendizaje I. Proceso de la comunicación y las funciones del lenguaje; Unidad de Aprendizaje II. Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de la enseñanza del español y Unidad de aprendizaje III. Estrategias didácticas para favorecer las prácticas sociales del lenguaje.

Los teóricos que se incluyeron en la bibliografía básica de este programa fueron: Chomsky (1970). Reboul (1986), Jolibert y Gloton (1999), Cassany, Sanz y Luna (2000), Solé (2000), Lerner (2001), Lomas y Osorio (2002), Sánchez (2006), Kaufman (2007), Albelda, Briz, Fernández, Hidalgo, Pinilla y Pons (2008), Ávila (2007) y Parodi (2010).

Las sugerencias de evaluación que propone es la elaboración de proyectos didácticos que les permitiera, por un lado, reflejar las competencias adquiridas en el curso y por otro, identificar *in situ* las distintas etapas en las que se va adquiriendo y desarrollando el lenguaje en educación básica, así como revisar el enfoque de la enseñanza de la lengua. De igual forma, se proponía que la evaluación fuera auto, coevaluación y heteroevaluación (DGESuM, 2012).

El siguiente curso que se trabaja en este PE es el de Proceso de alfabetización inicial que se impartía en tercer semestre con 6 horas a la semana y 6.75 créditos. El propósito de esta asignatura era que los futuros profesores con base en elementos teóricos y metodológicos introduzcan a los alumnos de educación básica inicial en la lengua escrita (DGESuM, 2012). Del mismo modo, que el programa anterior, este incluía tanto competencias genéricas como profesionales a desarrollar.

Asimismo, la asignatura está integrada por tres unidades. Unidad I. Procesos de alfabetización inicial, Unidad II. Procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua escrita y Unidad III. Situaciones didácticas con propósitos comunicativos. Los autores básicos que retoma fueron Dockrell y McSahen (1997), Gómez Palacio (1995), Solé (1994), Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García Hidalgo (1996), Nemirovsky (1999), Pellicer y Vernon (1999), Meece (2000), Cassany, Luna y Sanz (2002), Díaz Barriga

(2005), Ferreiro y Gómez Palacios (2007), Meece (2007), Montes de Oca (2007) y Cuetos Vega (2008) (DGESuM, 2012)

La evaluación se orientaba a desarrollar el autoaprendizaje mediante prácticas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que brindaban a los docentes en formación las herramientas para favorecer su proceso de enseñanza aprendizaje y con ello, se buscaba que optimizaran la educación de los alumnos de educación básica, de ahí que se priorizara, también, la evaluación formativa.

El curso de Estrategias didácticas con propósitos comunicativos se impartía en el cuarto semestre y consta de 6 horas y 6.75 créditos. El propósito de la asignatura es el estudiante normalista conozca distintas actividades y estrategias para la enseñanza de la lengua orientada a los aspectos normativos de la lengua, como lo son la ortografía, la comprensión, la interpretación y la producción de textos (la sintaxis y semántica de los textos) así como los usos sociales de la lengua (DGESPE, 2018).

Se estructura en tres unidades: Unidad I. Estrategias didácticas; Unidad II. Estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos orales y escritos y Unidad III. Evaluación. Los autores que sustentan a este curso son: Coll (1991), Lomas, Andrés y Tusón (1999), Romero (1999), Frade Rubio (2000), García Cedillo (2000), Jorba y Sanmartí (2000), Monereo, Castelló, Clariana (2001), Ávila (2007), Tobón (2007) y Frade Rubio (2008).

La evaluación se abocaba a revisar diversos instrumentos y herramientas de las que se hace uso al momento de adquirir el conocimiento y enseñarlo. Para ello, se vale del portafolio de evidencias y se toma en cuenta los distintos momentos, inicial, formativa y sumativa. Cabe mencionar que se recupera las competencias adquiridas y desarrolla durante el curso.

La última materia que se incluye en este PE era Producción de textos escritos que se impartía en quinto semestre con 6 horas a la semana y 6.75 créditos. El objetivo del

curso es que el docente en formación practique con distintas acciones, actividades que lleven al niño a la producción de textos. Lo anterior, en función de las competencias que el estudiante normalista vaya desarrollando durante esta asignatura y a lo largo de su trayecto educativo.

La estructura de este programa eran tres unidades. Unidad I. La lengua escrita, Unidad II. Proceso de escritura y estrategias en la producción de textos y Unidad III. Estrategias didácticas para la producción de textos escritos. Los autores que retoma este programa fueron Saussure (1982), Serafini (1985), Graves (1991), Kaufman y Rodríguez (1993), Calero Heras (1995), González Darder (1996), Quintana (1996), Ávila (2003), Cassany (2005), Sánchez Lobato (2006) y Argudín y Luna (2006).

A diferencia de otros programas, este no detalla los aspectos que, se espera, construya el estudiante normalista. Solo se concentra en decir que esta debe incluir una observación enfocada en los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales (DGESPE, 2012). De igual forma, incluye una lista de instrumentos como guías de observación, listas de cotejo, rúbricas, entre otras.

1.5.3 PE 2018

Por último, se integra la descripción del PE vigente y del que se tienen mayor cantidad de programas educativos en el área de lengua: Lenguaje y comunicación, Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia lectora, Producción de textos escritos y Literatura infantil, todos pertenecientes al Trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Enseguida se presenta la malla curricular de este PE.

Tabla 4.

Mapa curricular, Plan de Estudios, 2018

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Desarrollo y aprendizaje 6/6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6/6.75	Educación socioemocional 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Educación inclusiva 4/4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4/4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4/4.5	Aprendizaje en el servicio 20/6.4
El sujeto y su formación 4/4.5			Modelos pedagógicos 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5			
Lenguaje y comunicación 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Literatura 6/6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6/6.75	Teatro y artes visuales 4/4.5	
Aritmética. Números naturales 6/6.75	Aritmética. Números decimales y fracciones 6/6.75	Álgebra 6/6.5	Geometría 6/6.75	Probabilidad y estadística 6/6.75	Música, expresión corporal y danza 4/4.5	Educación física 6/6.75	
Introducción a la naturaleza de la ciencia 6/6.75	Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6/6.75	Geografía 6/6.75	Historia 4/4.5	Estrategias para la enseñanza de la historia 4/4.5	Formación cívica y ética 6/6.75		
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4/4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4/4.5	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Innovación y trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6/6.75	Aprendizaje en el servicio &6/6.75	
36 h/40.5	34h/38.25	34/38.25	36h/40.5	36h/40.5	32h/36	20h/22.5	
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6/6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6/6.75		
Optativos							291 créditos
Ciudadanía e interculturalidad I 4/4.5	Ciudadanía e interculturalidad II 4/4.5						

Nota. Es importante mencionar que esta malla (SEP, 2018) está implementándose a la par de la propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022).

La materia de Lenguaje y comunicación se imparte en el primer semestre, con una duración de 4 horas a la semana y 4.5 créditos. El objetivo de esta asignatura es que el

docente en formación reconozca las distintas teorías referidas al lenguaje, su desarrollo y adquisición, así como lo referido a la pedagogía de la lengua y comience a integrar, en su educación, las diferentes aristas de la enseñanza lingüística y la comunicación, considerando la competencia adquirida para sí mismo y a desarrollar en los alumnos de educación básica.

Este curso se integra de tres unidades: Unidad I. Las teorías lingüísticas y su relación con los propósitos y fundamentos del enfoque de la enseñanza del lenguaje, Unidad II. Aportes de las investigaciones psicolingüísticas y a la comprensión del desarrollo del lenguaje y de adquisición de la lengua escrita, Unidad III. Los marcos de referencia y las decisiones didácticas de los docentes.

Los teóricos que fundamenta este curso son: Cassany (1992), Delval (1994), Castedo (1995), Ferreiro (1997), Calsamiglia y Tusón (1999), Coll y Marchesi (1999), Nemirovsky (1999), Romero-Contreras (1999), Serrá, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000), Rockwell (2001), Tolchinsky y Simó (2001), Lerner (2001), Mangado (2002), Vernon (2004) Kaufman y Rodríguez (2003), López-Ornat (2011), Quintana (2015) y Dávalos (2017).

La evaluación que se propone es continua y con base en evidencias que demuestren las habilidades, conocimientos y competencias que el estudiante normalista va adquiriendo, así como la reflexión que este vaya realizando sobre la enseñanza de la lengua. En ese sentido, se propone una evaluación formativa, en función del análisis de distintas situaciones didácticas.

La asignatura que sigue en este plan es Prácticas sociales del lenguaje con una duración de 6 horas a la semana y un valor de 6.75 créditos. El propósito de este curso es otorgar al docente en formación saberes conceptuales heterogéneos sobre las ciencias del lenguaje (DGESPE, 2018), que le permitan practicar y reflexionar para mejorar su comprensión sobre la educación del lenguaje y la comunicación en los alumnos de educación básica. Todo lo anterior se da en equiparación con el curso de

Lenguaje y comunicación y basadas en la adquisición de las competencias genéricas y profesionales.

El curso se divide en tres unidades. Unidad I. Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque para la definición de los contenidos en los Planes y programas de educación básica; Unidad II. Estrategias didácticas para promover la participación en prácticas sociales del lenguaje y la reflexión sobre la lengua en primaria; Unidad III. Elementos para el diseño de situaciones didácticas para la enseñanza del lenguaje y la reflexión sobre la lengua oral y escrita.

Los principales autores que retoma son Castedo (1995), Bautier y Bucheton (1997), Ferreiro (1999), Lerner (2001), Ferreiro (2002), Quevedo (2009), Galaburri (2010) y Zamudio y Díaz (2015). La evaluación que se propone sigue en correspondencia con la materia anterior y busca hacer una valoración continua sobre el proceso de aprendizaje del estudiante normalista, a partir de las evidencias y situaciones didácticas que se vayan planteando. De igual forma, se evaluarán las competencias que se desarrollen a partir de la evaluación sumativa.

El curso que está en consecución con los dos antes presentados es el de Desarrollo de competencia lectora que tiene una duración de 6 horas a la semana y 6.75 créditos. La finalidad de esta asignatura es la de fortalecer las habilidades lectoras tanto en los docentes en formación, como de ellos hacia sus alumnos. Esto, en función de destacar la importancia que tiene la lectura, su comprensión y competencia dentro de la vida de cualquier ser humano, de ahí que esta materia se concentre en identificar los quehaceres del lector y las prácticas de lectura.

Esta asignatura se divide en tres unidades: Unidad I. Saber lo que es leer; Unidad II. El lector ante los textos; Unidad III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura. Los autores base que integran este curso son: Lerner (1989), Sánchez (1990), Aisenberg (1994), Alvarado (1994), Pellicer (1994), Castedo (1999), Fuente (2001), Kaufman y Rodríguez (2003), Moreno (2005), Irrazábal y Saux (2005),

Solé (2010), Avendaño (2012), Zayas (2015), Kriscautzky y Ferreiro (2015), Ramírez Peña, Ramírez y Nazar Carter Block (2015) y Dávalos y Weiss (2019). La evaluación sigue en correlación con los cursos anteriores, es decir, continua, formativa y sumativa, basadas en evidencias y en situaciones didácticas.

La materia que continúa es la de Producción de textos escritos, con una temporalidad de 6 horas a la semana y 6.75 créditos. Se cursa en cuarto semestre. La intención de este curso es que el docente en formación reconozca las etapas de conceptualización del desarrollo y adquisición de la lengua escrita y los distintos métodos de alfabetización, sus aportaciones y sus inconvenientes. Esto le permitirá tener una participación pertinente y adecuada según las necesidades de los alumnos de educación básica (DGESPE, 2018).

Su estructuración, al igual que los antes presentados, es de tres unidades, Unidad I. La lengua escrita; Unidad II. Creación de textos escritos y sus contextos; Unidad III. Estrategias didácticas para la producción de textos escritos. La bibliografía básica que aborda es: Serafín (1985), Alonso (1991), Kaufman y Rodríguez (1993), Lomas y Osoro (1993), Cassany (1995), Alfonso (2001), Ávila (2003), Braslavsky (2003), Sevillano (2005), Sánchez Lobato (2006), Camps (2003), Ferreiro (2008), Carlino y Martínez (2003), Geever y Sanusian (2008), Cortés Menares y Ponce Carrasco (2012), Delgado (2013), Lira (2014), Pellicer y Vernón (2015) Ferreiro y Palacios (2016), Sawaya y Cuesta (2016), Cassany (2018) y Marinkovich (s/f).

La evaluación que se utiliza inicia con los principios y propósitos de los programas anteriores que parte de la evaluación continua, formativa y con base en las competencias. Donde se retoma la valoración constante de las evidencias de trabajo y las situaciones didácticas dispuestas para el curso. De igual forma, busca que se evalúen las producciones escritas en función del contenido, claridad, dominio, adaptación al lector y utilización de recursos (DGESPE, 2018, p.15).

Por último, se describe la asignatura de Literatura cuya duración es de 6 horas a la semana y un valor de 6.75 créditos y se imparte en quinto semestre. La finalidad de este curso es la incorporación de la función del docente como mediador y promotor de la literatura infantil y juvenil. Esto implica que el estudiante normalista se apropie de la conceptualización de la literatura y de la teoría literaria.

Este programa se conforma de tres unidades, Unidad I. Fundamentos de la literatura infantil y juvenil; Unidad II. Análisis de libros para niñas, niños y jóvenes y Unidad III. La literatura infantil y juvenil en los centros escolares. La bibliografía básica se integra de los siguientes teóricos: Saiz (1992), Colomer (1994), Silvera (2001), Colomer (2005), Cerrillo (2005), Sarto (2005), Cerrill y Sánchez (2006), Andruetto (2007), Ruiz Fernández (2008), Rubio (2008), Zepeda (2008), Andricaín (2012), Yepes (2013), Brozon (2014), Pescetti (2014), Carrasco (2015), Munita (2015), Petit (2015), Ojeda (2015), Mata (2016), Bojour y Carranza (2017), Bajour (2018), Carbonari (2018), López (2018), Machado (2018), Turrubiarres y Leyva (2018) y Charría (2019) (DGESPE, 2018).

La evaluación es continua y formativa, basada en la valoración de evidencias que muestren las competencias y conocimientos adquiridos por el docente en formación. Se considera como aspecto central la evaluación mediante situaciones didácticas que le permitan al estudiante posicionarse desde realidades posibles en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil (DGESP, 2018).

A manera de cierre se puede comentar que, aunque son propuestas distintas, los programas de estudios, indistintamente del PE al que pertenezca, parten de autores que se han posicionado dentro de la formación docente y la enseñanza de la literatura infantil, debido a esto, muchos de ellos se vuelven básicos para la teoría y didáctica de la lengua.

No obstante, cada uno de los programas busca regresar, con el objetivo de no perder estas bases teóricas que durante décadas han marcado el rumbo de la enseñanza de la lengua. Por otro lado, este fundamento teórico permite ver la dirección que ha regido la formación docente en esta área y donde la carencia de autores abocados al

conocimiento disciplinar de la lengua están prácticamente nulificados, salvo Chomsky y Saussure, los teóricos se orientan a lo didáctico sobre lo disciplinar.

Capítulo II

Fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua

2.1 Argumentación teórica conceptual

La presente investigación se sustenta en los principios que constituyen el término de *competencia lingüística* desde la conceptualización que hace de esta Chomsky (1957) hasta los últimos planteamientos que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el proyecto Definición y selección de las competencias (DeSeCo). Pensando que, desde este último abordaje, la competencia lingüística se integra con las otras competencias -literaria, textual o discursiva- que son eje central de esta investigación, pues es a partir de estas que se edifican y sustentan las habilidades que un sujeto debe adquirir para ser competente comunicativo.

Por otro lado, también se consideran los elementos que integran al Dominio de la lengua materna y su enseñanza, siendo investigadores como Moreno (1992), López Morales (1984), Arjona y López (2001) los más representativos. Para la presente investigación se retoman las visiones presentadas por estos lingüistas cuya idea, esencialmente, radica en la revisión de los problemas de la enseñanza del español en México y la vinculación que tiene con la formación docente de los distintos grados educativos.

Las investigaciones respecto a la problemática sobre la enseñanza de la lengua materna son estudios que desde hace mucho tiempo se realizan. Por ello, existen textos cuyo objetivo primordial es que se examine la enseñanza no desde el objeto sino desde la perspectiva de quienes realizan esta tarea. Dentro de los estudios encontrados se describen los siguientes: Domínguez de Rivero (2006) en el texto “El maestro y sus competencias como lector y escritor”. Este texto habla sobre la reflexión acerca del maestro y el estudiante en educación como productor de textos escritos.

Esta investigación está orientada al proceso de adquisición y desarrollo de la escritura en los docentes y los elementos que integran dicha tarea, pues desde esta

mirada “El docente requiere la adquisición de habilidades y competencias necesarias para poder, mediante la escritura, transmitir sus conocimientos, expectativas y logros” (Párrafo 3). De ahí que se le integre en este proyecto de investigación que plantea la mejora tanto del proceso de formación como de profesionalización de los futuros profesores de educación inicial.

El tema que se propone desarrollar surge del interés y del análisis que se hace de las tareas solicitadas al maestro normalista y en funciones respecto a las habilidades comunicativas que están presentes tanto en los programas de estudio de educación básica como los de las normales. Esta inquietud trajo consigo la revisión de las distintas materias que integran la formación de los estudiantes. Lo que implicó que se encontrara que los programas académicos orientados a la enseñanza del español no abordaran contenido lingüístico. En otras palabras, solo revisan los procesos de desarrollo, adquisición o alfabetización. Así como aquellas teorías y enfoques que sustentan el contenido sociolingüístico.

En ese sentido, se puede decir que la lengua es una de las herramientas comunicativas que identifica culturas, sociedades, acerca al conocimiento y otra serie de bondades que la integran. En virtud de esto, se considera que el correcto manejo y conocimiento que posea un usuario permite entender mejor su contexto. Por esta razón, es importante que un hablante adquiera, domine y sea competente de su lengua.

Cuando una persona aprende a leer y escribir convenientemente aprende muchas cosas más sobre su idioma [...] Así adquiere las estructuras lingüísticas necesarias no sólo para expresar y comprender una gama amplia de sentimientos y pensamientos sino incluso concebirlas adecuadamente (López, 2001, p. 12).

De ahí se agudiza más la necesidad de reflexionar los alcances y limitaciones que conllevan estas elecciones curriculares en la formación de los estudiantes normalistas, así como las consecuencias probables de este desconocimiento. Todo lo anterior, es una conjunción que sustenta el presente trabajo y la organización del mismo. A continuación,

se hace una conceptualización, crítica y análisis tanto del concepto de competencia lingüística como del de competencia comunicativa y las implicaciones que ha traído al Plan de estudios 2018 vigente en la formación de los estudiantes normalistas.

Para revisar lo anterior, a continuación, se define el paradigma que en la actualidad rige la enseñanza de la lengua en México y que se orienta hacia las Prácticas sociales del lenguaje y su referente teórico que es el constructivismo sociocultural. Esto debido a que desde el PE1997 se comienza a incluir este enfoque dentro de programas educativos y, en general, en la orientación que se le comenzaba a dar a la enseñanza, específicamente de la lengua.

Posteriormente se explica qué se entiende por dominio, qué significado tiene el dominio lingüístico. Qué son las competencias y cómo se definen, qué es la competencia lingüística y cómo se integra. Asimismo, se enmarca qué se entiende por competencia comunicativa y qué relación guardan estos conceptos con esta investigación en desarrollo.

2.2 Constructivismo sociocultural

El constructivismo sociocultural que plantea Vygotsky (1934) es una propuesta que se edifica desde la idea de que el conocimiento se conforma a partir de lo que el sujeto construya en función de las herramientas con las que cuente para erigir su propio conocimiento y con el estímulo de una serie reconstrucciones culturales y sociales, en ese sentido, la participación del individuo es fundamental para la construcción de su propio conocimiento. Como se explica a continuación:

El sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas. (Serrano y Pons, 2011, p.4)

Desde esta perspectiva, el lenguaje se construye en cuanto a que es un agente cultural y social con el que convive una persona. Desde el constructivismo sociocultural, Vygotsky explica, cómo el lenguaje se integra con el desarrollo social que está presente en el aula, ya que es así como el alumno puede entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta idea se van concibiendo las directrices educativas acerca de la enseñanza del lenguaje en la educación mexicana. Más adelante se retomará este paradigma, pues es el que está vigente en el currículo de la educación básica.

En la actualidad, las bases normativas que rigen los planes y programas de estudio, han utilizado al paradigma educativo denominado *Constructivismo*, específicamente el sociocultural. Atendiendo a esto, se implementan enfoques de enseñanza como el Comunicativo que, aplicado a la enseñanza de la lengua materna, se transformará en las *Prácticas sociales del lenguaje (PLS)*.

En México, como en muchos otros países, la formación de los futuros docentes no depende exclusivamente de los profesores ni de sus perspectivas, sino del currículo que desde el Estado se planea para ser ejecutado, aplicado o impartido por los docentes investigadores en servicio, sin tener la facultad de decidir el paradigma educativo a aplicar, pues desde las políticas educativas está regulado. En virtud de esto, las *PLS*, como ya se dijo, provienen del enfoque comunicativo funcional de la lengua y del constructivismo sociocultural y cognitivo. Por tanto, se hace un acercamiento al funcionamiento de este modelo de enseñanza en los planes de estudio de educación básica así como sus elementos.

La orientación de esos programas establecía que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se redujera a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, además de evitar que la enseñanza de la expresión oral estuviera limitada a la corrección en la pronunciación sino que insistiera en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos (Coronado, 2017, p.108).

Con base en lo antes dicho, se corrobora que el currículo de educación básica está repleto de este enfoque vigotskiano cuyas finalidades radican en la edificación del conocimiento a partir del entorno social y cultural del sujeto, por tanto, en ese tenor, el acto comunicativo sienta sus bases en el contexto en el que se lleva a cabo y del aprendizaje que emane de este proceso.

2.3 Dominio lingüístico

Cuando se plantea significar el concepto de *dominio*, viene a la mente una serie de conceptos con los que se puede definir. Uno de ellos se refiere a los saberes que uno posee sobre determinado tema. En otro tenor, el término de *dominio* se concibe como un conjunto de saberes profesionales que un sujeto debe tener y que se reflejan en los aprendizajes. En el caso específico del dominio de la lengua, este concepto se define como el nivel de conocimiento que tienen un hablante sobre la lengua.

Dominar una lengua significa conocer las reglas lingüísticas que la forman y saber utilizarla con corrección y propiedad en la comunicación real según las normas que se utiliza: corrección en la construcción de estructuras gramaticales, la pronunciación, el uso del vocabulario, la ortografía, la puntuación. La propiedad implica la selección adecuada de las formas lingüísticas, según los registros (formal o informal), para realizar las funciones comunicativas en dependencia de los parámetros del contexto histórico-cultural de la situación comunicativa (Acosta, 2012, p. 3)

El término de dominio lingüístico se asocia directamente a la enseñanza de segundas lenguas (L2) y el grado de conocimiento que los hablantes de una L2 van adquiriendo al tener una vinculación con esta. En el caso de la lengua materna (L1) el dominio lingüístico es el manejo, como ya se ha mencionado, que el sujeto tenga sobre su L1, pues es algo que el individuo ha aprendido sin tener un estudio normativo de su L1. En ambos casos, L1 y L2 el dominio hace referencia al uso que el hablante haga sobre la lengua en cuestión y el grado de conocimiento que vaya desarrollando.

La lengua es un sistema mediador, activo y orientador que utilizan los seres humanos en el proceso de recepción y transmisión de mensajes en el contexto de determinadas situaciones comunicativas. De tal manera es imprescindible su dominio y uso con corrección y propiedad para llegar a ser un comunicador competente, lo que significa tener un alto nivel de competencia comunicativa, sintetizada está en: qué decir, a quién decir, cuándo y cómo decir, cuánto decir y de qué manera decirlo (Acosta, 2012, p. 3).

Como ya se enunció, el dominio lingüístico es parte de un concepto mayor denominado competencia comunicativa. La relación que guardan es debido a que el nivel de dominio que un hablante va desarrollando e integrando es directamente proporcional al nivel de conocimiento que el sujeto tenga sobre la lengua. Lo que lo llevará a ser un competente comunicativo dependiendo del grado de dominio lingüístico que posea.

Otro aspecto necesario de recuperar es que el dominio lingüístico se asocia directamente a lo que Chomsky (1968) define como competencia y actuación y que más adelante se profundiza. De este abordaje, los estudiosos de la enseñanza de segundas lenguas adoptan a este término con el objetivo de evaluar el nivel que un hablante tiene sobre la lengua y la apropiación que ha ido desarrollando de esta.

Por tanto, el dominio lingüístico es un concepto fundamental para reconocer el grado de apropiación que un individuo tiene de la lengua en sus aspectos gramaticales, pero también pragmáticos. Lo anterior se da en articulación con la competencia comunicativa que se orienta hacia un uso social de la lengua usando como base el normativo, lo que sumado implica saber: qué decir, a quién decir, cuándo y cómo decir, cuánto decir y de qué manera decirlo (Acosta y Hernández, 2012).

2.4 Competencia

El significado de competencias tiene su origen desde la definición que los griegos dan sobre este vocablo, cuya acepción hace referencia a la capacidad de hacer algo (Mulder

et al, 2008). Posteriormente se le definió como permisión. En la actualidad, las competencias son un modelo en el que se inserta el desarrollo de la educación actual. Estas basan sus concepciones tomando en cuenta la interacción de los conocimientos al buscar que éstos sean claros e implícitos, en entornos determinados de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos. Finalmente, el propósito que tienen las competencias es romper con el modelo tradicionalista que durante tanto tiempo estuvo presente en los distintos planes de estudio tanto nacionales como globales.

Las competencias aparecen en el Proyecto Tuning en el año 2001 que consiste en la incorporación de competencias y representa cambios y ventajas en la educación y en la concepción de los nuevos estudiantes. Debido a lo anterior, se instaura el enfoque por competencias en distintas universidades, y son incluidas al momento de la elaboración de los planes de estudio de dichas instituciones, pues plantea ventajas que, hasta entonces, no se consideraban en currículos anteriores. A continuación, se enuncian las mejoras que dicho enfoque proporciona a la educación:

- a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación principalmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.
- c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- d) Se tiene en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía.
- e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior.
- f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo de los interesados (Gimeno, 2008, p. 7).

Las competencias aparecieron en la educación mexicana con el objetivo de complementar y mejorar los enfoques educativos que ya estaban vigentes, pues como

se enunció, tenían el objetivo de impulsar la enseñanza a partir de que el alumno desarrollara habilidades y fuera competente para desempeñarse de acuerdo al grado de conocimiento que adquirió durante su educación. Pese a que el concepto que aquí se incorpora hace referencia al concepto de competencia a partir de las destrezas que un sujeto posee al elaborar determinada tarea, es preciso decir que en líneas más adelante, se define a la competencia orientada al lenguaje, de ahí que tenga particularidades y orientaciones específicas de acuerdo a la aparición de estas en el estudio de la lengua.

En cuanto al lenguaje, con base en lo conceptualizado por Chomsky (1965) en el texto *Aspectos de la teoría de la sintaxis* define a la competencia como “el conocimiento que tiene un hablante sobre su lengua y actuación al uso real de la lengua en situaciones concretas” (p. 6). Lo que implica que un hablante competente sabe cómo construir gramaticalmente oraciones según el receptor del mensaje.

2.4.1 Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa se definió luego de que Chomsky (1965) introdujera los conceptos de *competence* y *performance*. Posterior a esto, Hymes (1971) mencionó que la competencia comunicativa se refiere al conocimiento que un sujeto tiene sobre su lengua en la integración del uso y las interacciones sociales que este individuo realice, es decir, el conocimiento lingüístico y el pragmático. En otras palabras, la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades lingüísticas que se desarrollan a partir del comportamiento del hablante, es decir, su capacidad de comprender, producir, repetir y memorizar.

Lo que implica que se abra la línea comunicacional y no sólo la lingüística, a partir de las funciones comunicativas de la lengua: lo social y lo cultura. En ese sentido, el hablante no solo se concentra en los aspectos normativos sino en la utilización que hace en determinado contexto comunicativo. Debido a esto, la competencia comunicativa incluye distintas áreas que las integran y que a continuación se enuncian.

La competencia gramatical es la primera de ellas, le sigue la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, competencia textual o discursiva, competencia mediática e hipertextual y competencia literaria. Las Prácticas Sociales del Lenguaje se insertan dentro de la competencia textual, literaria y gramatical, pues basan su proceso en el enfoque comunicativo y priorizan los aspectos interactivos, conversacionales, discursivos, pragmáticos, con comunidades de habla, actos de habla y las funciones de la lengua (Martínez et al. 2015). Por tanto, el enfoque comunicativo se define como: “una propuesta eminentemente didáctica que pone acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la mejora de su competencia comunicativa” (Martínez et al. 2015, p. 75).

De manera que la lengua se enseña en función de su uso y no de la norma, lo que implica que se deje de lado los elementos de la gramática prescriptiva y se prevalezca la interrelación social. El hecho de que desde el enfoque haya predominado lo social sobre lo gramatical implica que los nuevos docentes se formen bajo esta línea, lo que ha traído como secuela que los profesores noveles no tengan herramientas para formar tanto en lo social como en lo lingüístico. Lo que implica que los alumnos, a su vez, tengan un vago conocimiento sobre los aspectos normativos.

Desde una óptica particular, se considera sustancial que dentro de la educación normalista se proporcionen conocimientos disciplinares de la lengua, pues los futuros educadores son los que acercan, enseñan, regulan y revisan las competencias comunicativas del educando. Un ejemplo claro es cuando desde los Aprendizajes claves se les solicite “Escribe resúmenes coherentes para reconstruir las ideas centrales y la organización de un texto” (SEP, 2021, s/p). Es importante comentar que para que un texto tenga coherencia, cohesión e integración en sí mismo, debe estar redactado bajo esas mismas características. Lo que implica que tanto el estudiante como el docente tengan y brinden las herramientas necesarias para que el texto se construya con estas particularidades.

Si el profesor desconoce estas habilidades, ya sea porque no las posee o no las practica, bajo qué criterio está revisando lo elaborado por el estudiante; en otras palabras, cómo analizará y evaluará el aprendizaje del niño con respecto a la apropiación que el alumno vaya adquiriendo de su lengua materna, así como el nivel de dominio que va desarrollando. En ese sentido, se considera que la competencia comunicativa no incluye, en su totalidad y bajo su paradigma de socialización, los elementos necesarios para que realmente el alumno adquiriera la competencia lingüística requerida para “2. Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos. 3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas. 4. Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos” (SEP, 2017, p. 164).

Si bien, la competencia comunicativa es el eje rector para la enseñanza de la lengua en México, bajo su enfoque de Prácticas Sociales de Lenguaje, no significa que estas competencias estén planteadas de una forma integral, donde se incluyan las otras competencias, abordadas líneas arriba, sino que el planteamiento de dicha competencia es a partir de que se prepondere la interacción social sobre los elementos teóricos de la lengua y por tanto, solo se abordan las competencias sociolingüística, textual o discursiva y la literaria, dejando de lado las competencia lingüística o gramatical. Para esta investigación en curso, es fundamental que derivado de las competencias ya enunciadas se concentre en definir la competencia textual o discursiva, literaria y competencia lingüística o gramatical.

2.4.2 Competencia lingüística

Conceptualizar este término es una cuestión que debe ser abordada desde distintas aristas. Es decir, desde un ámbito disciplinar y pedagógico. A partir de que la enseñanza de la lengua se insertó en el enfoque por competencias y más específicamente desde que Chomsky (1964) puso en el radar a este concepto pues “buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina” (Díaz Barriga,

2005, s/p). De tal forma que se fue configurando este término también entendido como el dominio que sobre la lengua tiene un hablante.

Sin dejar de lado el sentido utilitario del mismo término por competencias, Chomsky (1964) lo abordó desde una perspectiva teórica del lenguaje, donde el conocimiento y uso del mismo son eje rector para un correcto uso de la lengua. En ese sentido, la competencia lingüística se concibe como el dominio de las leyes gramaticales que el hablante posee sobre su lengua. Según el Marco Común Europeo de Referencia (MECER) menciona que un hablante Competente (C1) es capaz de:

Abordar la gramática de una lengua no es sino hablar de: 1) elementos como morfemas y alomorfos, raíces y afijos o palabras; 2) categorías del tipo a número, género, aspecto, voz, tiempo, transitivo o intransitivo, concreto o abstracto, contable e incontable. 3) Clases entre las que pueden estar las conjugaciones, clases abiertas de palabras como los verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios o clases cerradas de palabras como las preposiciones. 4) Estructuras entre las que pueden incluirse desde palabras compuestas y complejas a oraciones (simples o compuestas), pasando por los diferentes tipos de sintagmas (nominal, verbal...) y de cláusulas (principal, coordinada, ordenada...). 5) Procesos descriptivos por ejemplo sustantivación, afijación, flexión, gradación, régimen sintáctico o semántico, transposición o transformación y 6) relaciones como las que atañen a la concordancia y las valencias (Aguilar, 2016, p. 5).

Lo que implica que un usuario nativo debe poseer y dominar los elementos anteriormente enunciados. En el caso de un docente en formación, tiene no sólo que saber, sino reconocer los aspectos lingüísticos que sustentan la enseñanza del español, así como aprender a enseñarlos. Sobre este punto se ha enfocado el apartado que trata de explicar cuál es el papel que cumple la competencia lingüística en la enseñanza de la lengua. Para lograr lo anterior, es necesario considerar que, en la actualidad, ha prevalecido la enseñanza funcionalista de la lengua sobre la gramatical, lo que implica que enfoques

como Prácticas sociales del lenguaje prioricen los aspectos comunicativos de la lengua por sobre los elementos preceptivos.

Es decir, este enfoque busca la socialización de la lengua y no el conocimiento gramatical de la misma. Si bien se puede justificar lo anterior desde las prácticas del lenguaje, debido a que sólo se queda en un nivel de conocimiento muy básico, pues no profundiza en aspectos gramaticales que permiten entender el porqué y el para qué de una regla. En consecuencia, desde una perspectiva particular, la lengua se enseña a medias debido a que no integra la teoría lingüística y el uso de la misma, sino que únicamente se queda en un nivel instrumental. En otras palabras, la lengua es una herramienta que me permite la comunicación con el otro. Esto ha derivado en docentes en formación que no reconocen la reglas ni los elementos de los que se integra su lengua en sí, mucho menos reconoce el uso de cada uno de estos aspectos.

Todo lo anterior, está presente en la misma formación del alumno normalista. Al igual que en otros niveles educativos, los estudiantes reconocen el uso funcional de la lengua, no obstante, no tienen conocimientos básicos sobre gramática (morfología y sintaxis) y lingüística. Lo que implica que la enseñanza que ellos mismos brinden a otros estudiantes esté orientada hacia la comunicación específicamente. En razón de lo anterior, se considera fundamental que el docente en formación tenga los conocimientos pedagógicos, comunicativos y lingüísticos al momento de enseñar la lengua, pues de ahí depende el grado de enseñanza de la lengua que brinden a sus alumnos.

Si se analiza la formación lingüística que han tenido los alumnos a lo largo de la historia de la formación normalista, se cae en la cuenta de que ha ido disminuido en los últimos 20 años. El siguiente cuadro muestra cómo la adhesión de la gramática en los planes y programas de estudio de las escuelas formadoras de docentes ha ido en decremento, lo que podría explicar el bajo o nulo conocimiento sobre la teoría gramatical

Tabla 5.

La gramática y los planes de estudio

TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE	PROPUESTA DIDÁCTICA	PRINCIPIOS	OBJETO DE ENSEÑANZA	UNIDAD DE ESTUDIO PRIVILEGIADA	PERIODO
Conductismo: asociacionista	Tradicional	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje: frecuencia y contingencia de la experiencia	Gramática tradicional	Oración > Fonema Fonema >Oración	1952 1957 1959
Conductismo: asociacionista	Estructural	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje: frecuencia y contingencia de la experiencia	Lingüística estructural Funciones del lenguaje	Oración > Fonema Fonema >Oración	1972 1974
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Comunicativa	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso conocimiento)	Gramática textual	Texto Situaciones comunicativa	1993 2000
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso conocimiento)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto Situaciones comunicativa Prácticas sociales del uso del lenguaje	2006

Nota. Este cuadro describe cómo se fue incluyendo la gramática en los diferentes planes de estudio, fue de Sánchez (2015, p. 172).

En la tabla 5 se puede visualizar que la enseñanza de la lengua ha tenido varios momentos, desde la enseñanza tradicional y estructural propuesta por el conductismo, hasta llegar al constructivismo propuesto desde el enfoque comunicativo para, posteriormente, tomar mayor relevancia los aspectos psicológicos y sociales con el constructivismo sociocultural, donde la lengua es un agente cultural y social que define la manera en la que el hablante edifica su conocimiento.

Desde la óptica de Flores (2011), el conocimiento lingüístico de los docentes en servicio o nóveles es directamente proporcional a los resultados que se obtienen en las

pruebas estandarizadas en el área del lenguaje, lo que implica que entre más dominio de la lengua posean los docentes, mejores resultados se obtienen. De ahí la importancia de que los alumnos normalistas tengan mayor formación en el área del lenguaje, de tal forma que se consideren los contenidos gramaticales y lingüísticas a la par que se abordan los pedagógicos y didácticos.

La lengua es una de las áreas del conocimiento que siempre se ha priorizado sobre otras. No obstante, el abordaje que se tenga de esta, marca la pauta para mejorar las habilidades lingüísticas de los docentes en formación y como consecuencia, de los alumnos de educación básica. A partir de una perspectiva particular, es sustantivo ir reforzando la formación de nuevos profesores en esta disciplina, pues los docentes de educación básica son el primer acercamiento prescriptivo de la lengua que los alumnos tienen. De ahí la trascendencia de que esta sea enseñada de manera integral.

El porqué es vital que los estudiantes normalistas se formen en el área disciplinar de la lengua es debido a que ellos son los encargados de que los alumnos de educación preescolar y primaria aprendan a leer, escribir y comunicarse normativamente. Es en este nivel donde los alumnos de educación básica van formando sus habilidades comunicativas, lectoras y escritoras. Si los docentes están formados tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico y didáctico, cuentan con elementos más sólidos para ejercer su quehacer.

La competencia lingüística también nombrada como competencia gramatical es entendida como la capacidad que tienen un sujeto para la producción de textos con base en la norma de la lengua que se habla. Tanto Chomsky (1965) como Canale Swain (1980) y Lomas (1999) la comprenden como competencia lingüística.

2.4.3 Competencia textual o discursiva

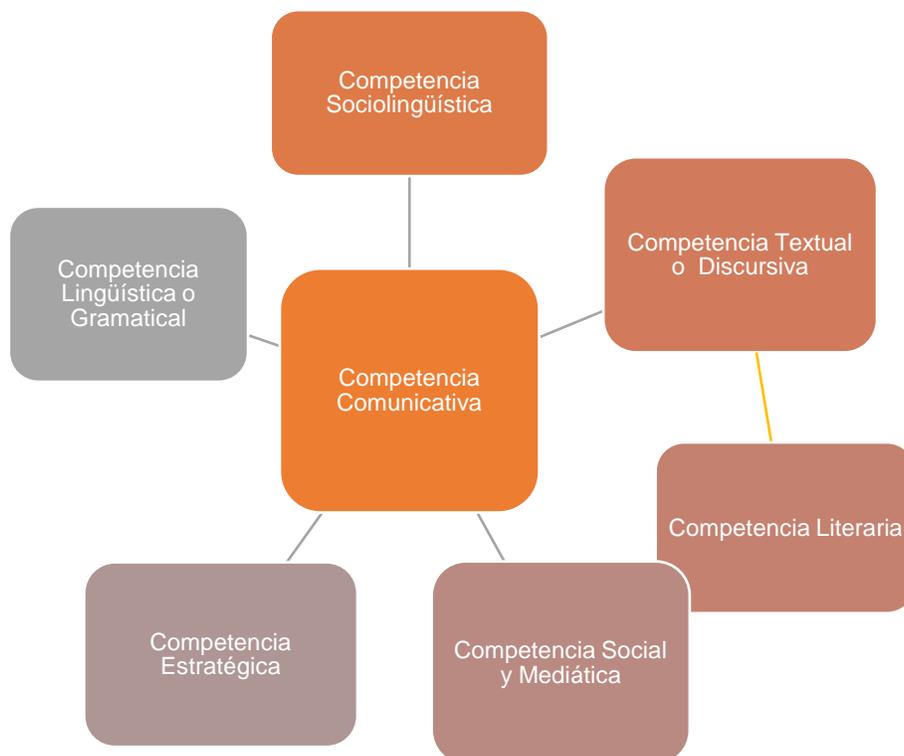
Esta competencia se define como las habilidades que un sujeto tiene para utilizar su lengua organizando las formas gramaticales y significado para construir un texto, ya sea

oral o escrito, en diversas situaciones comunicativas. El individuo debe poseer un dominio de la lengua pertinente para que sea capaz de comprender y elaborar textos en correspondencia con dicha situación y atendiendo a la diversidad de géneros discursivos.

Esta competencia textual o discursiva, como ya se mencionó, forma parte de una serie de competencias que integran la competencia comunicativa y que fueron instauradas por Canale y Swain (1980) a partir de los principios rectores que incluyen diversas competencias que permiten dar respuesta a las distintas necesidades comunicativas que un hablante tiene y entre las que se incluyen la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Por su parte, Lomas (1999), propone el siguiente esquema que incluye los elementos de la competencia comunicativa Lomas (1999 y 2014):

Figura 1.

Elementos de la competencia comunicativa



Nota. Esta figura integra los aspectos que conforman la competencia comunicativa.

Dentro de este texto se pueden apreciar las competencias que integran a la competencia comunicativa y cuya relación entre estas es dependiente de los fines e integración que cada una tenga entre sí. Las competencias gramaticales y competencia textual o discursiva se desprenden de la competencia comunicativa, mientras que la competencia literaria es dependiente de la textual o discursiva.

Un aspecto necesario de precisar es que la competencia textual o discursiva se basa en el manejo que se haga de los elementos de la lingüística del texto para la integración de los discursos, entre ellos se encuentran la adecuación, cohesión, coherencia a partir de la macroestructura y la superestructura. Es decir, un texto que desarrolle adecuadamente las propiedades de la lingüística del texto es competente textual y discursivamente.

2.4.4 Competencia literaria

Esta competencia se define como “una específica capacidad que posibilita la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” Bierwish (1965, citado en Lomas, 1999, p. 108). La finalidad de que un individuo se eduque literariamente es para que pueda construir la competencia literaria. Por tanto, esta habilidad se conforma a partir serie de competencias que un individuo va edificando en su constante uso de la lengua y que le posibilita entenderla en distintos contextos comunicativos. Para Prado (2004) citada por Álvarez y Vejo (2017):

La competencia literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita (p. 1).

Cabe mencionar que este concepto surge en los años 70, justo cuando se empieza a instaurar una enseñanza distinta de la lengua, donde la norma se deja de lado, como eje rector, para dar paso a la comunicación. Desde esta mirada se han ido reconfigurando los diferentes elementos que integran la adquisición, aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Es preciso mencionar que estos cambios han implicado una transición de la educación literaria desde el generativismo hasta una orientación pragmática de ella, atendiendo, también, a posturas psicopedagógicas y sociológicas.

Colomer (2015) menciona que esta competencia no se trata únicamente de leer literatura con el fin de que el legado literario continúe, sino que cree en el lector un gusto e interés por la literatura y formar a un lector competente. En ese mismo sentido, menciona que se debe primero formar un lector, es decir, enseñar a leer a los individuos hasta llegar a la experiencia literaria, lo que conlleva a que se le dé otro sentido a la palabra escrita y a la lectura en sí. “La relación de la literatura con la vida y la cultura del lector es un hecho de primer orden que evita la identificación de las competencias literarias con simples competencias lectoras” (Colomer, 2015 en Lomas et al., p. 135).

Desde esta perspectiva, Colomer (2015) plantea una serie de principios para desarrollar la competencia literaria en contextos escolares, donde se enmarcan la experiencia literaria desde una comunicación. Elegir textos literarios que propicien en los lectores una comprensión del significado. Provocar en los lectores una respuesta a partir del texto literario. Socializar la literatura. Graduar la comprensión de textos literarios. Elegir actividades literarias que favorezcan el ejercicio lector. Vincular a la literatura con la expresión oral y escrita.

La competencia literaria es una capacidad que sigue en transformación y reconfiguración. Pues a pesar de las continuas visiones sobre esta, aún permea la enseñanza de la literatura solo como conocimiento que debe prevalecer por la importancia de los autores clásicos, los movimientos que surgieron, la estructura de los distintos géneros y no como una experiencia que se debe vivir a partir de una mediación que propicie el acercamiento a la literatura, su comprensión y socialización.

2.5 Reflexiones del capítulo

Si bien dentro de las propuestas educativas hay una preocupación coyuntural sobre la enseñanza del español, en el efecto siguen predominando los contenidos comunicacionales sobre los normativos de la lengua. De ahí que se continúen reproduciendo formas de enseñanza que no corresponden en su totalidad, incluso con los principios que persigue la competencia comunicativa. En consecuencia, este plan de estudios no propicia: “que el estudiante conozca la estructura lingüística del español, ni la relación entre el lenguaje y el pensamiento, ni que entenderá y será capaz de explicar a qué se deben las irregularidades verbales o los errores ortográficos” (Sánchez, 2015, p. 186).

No es capricho que se proponga que dentro del currículo se considere la competencia gramatical o lingüística con el único objetivo de que aquel estudiante que desconozca estas bases las aprenda e integre en su actuar docente. Si, por ejemplo, un alumno posee los conocimientos sobre morfología, sabe que existen distintas categorías gramaticales y que cada una de ellas tiene características específicas que permiten, en algunos casos, la flexión, derivación o composición y en algunos otros, los accidentes gramaticales, lo que implica que, al momento de estar enseñando el sustantivo, el adjetivo o el verbo sitúe las propiedades de cada uno.

En el caso de la sintaxis, el conocimiento sobre esta le permite saber los elementos de la oración, así como la clasificación de la mismas, oraciones simples y compuestas. El docente en formación conoce que las oraciones simples se conforman de sujeto y predicado y que cada uno de ellos tienen núcleos, modificadores directos e indirectos, en el caso del sujeto y complementos del predicado. También reconocen que dentro de las oraciones compuestas hay coordinadas y subordinadas.

La aplicación de este conocimiento, se considera, permite el análisis del discurso, ya sea oral o escrito, de los alumnos. De igual forma, se piensa, le proporciona herramientas para que él mismo integre la teoría y la práctica, de tal manera que ayude

a su aprendizaje a comunicarse competentemente en cualquier contexto que se requiera, pues él es sabedor de este conocimiento. Se cree que, al integrar este tipo de contenido a la formación de los estudiantes, se piensa, se aminore la brecha tan profunda de los problemas lingüísticos de los hablantes, pues a partir de su lengua se forman conceptos, ideas, teorías, entre otras, que favorecen el entendimiento de su contexto y de su conocimiento.

No hay garantía de que con estas materias se resuelva el problema de los bajos resultados en aprovechamiento académico, ya se ha dicho que es multifactorial, pero lo que sí se logrará es que los futuros profesores de primaria tengan un conocimiento integral de los niveles de estructuración lingüística y, en consecuencia, cuenten con los conocimientos metalingüísticos para entender y explicar la relación entre los procesos cognitivos y el lenguaje (Sánchez, 2015, p. 191).

El desarrollar la competencia lingüística en los docentes en formación es una tarea necesaria e imprescindible, de ahí depende que se eduquen generaciones con mayor dominio y apropiación de su lengua y quizá con esto se logre palear las problemáticas que atañen al uso del lenguaje y las actividades que la acompañan como es leer y escribir. Una adecuada educación en los conocimientos lingüísticos permea a lo largo de la vida del estudiante y profesionista pues es conocimiento que siempre falta y nunca sobra.

Sumado a esto, los planes de estudio también incluyen el enfoque por competencias, mismo que “El enfoque explícito en la Reforma Integral para la Educación Básica 2009 (RIEB), incorpora las competencias como eje de acción consustancial a la transversalidad y articulación del currículum entre niveles, preescolar, primaria y secundaria” (Mercado, 2016, p. 42). Esta inclusión en los planes de estudio tanto normalistas como de la educación básica es una mezcla entre el enfoque por competencias y el comunicativo.

Con base en lo anterior, se puede decir que este último se dirige hacia la cimentación del desarrollo de la competencia lectora y la competencia comunicativa que a su vez se divide en competencia lingüística, competencia discursiva, competencia literaria, competencia gramatical y lingüística. Sin embargo, cabe mencionar que, dentro de la formación académica de los estudiantes normalistas, no está presente el abordaje completo de la competencia comunicativa, pues la malla curricular prioriza a la didáctica de la literatura, la producción de textos por sobre la lingüística, de tal manera que, al egresar, los docentes en formación no cuentan con los conocimientos necesarios para atender esta parte del modelo.

Capítulo III Marco Metodológico

Una vez que se hizo la conceptualización y teorización se continúa con la metodología. En toda investigación, la metodología traza la ruta que se deberá recorrer, los componentes de los cuales se integra, así como los procedimientos que se realizarán para recabar información que permita, de manera inicial, diagnosticar para el diseño de la estrategia de intervención en pro de la mejora del conocimiento lingüístico de los estudiantes de la licenciatura y, en otro momento, recuperar la información necesaria para revisar los resultados obtenidos de la propuesta aplicada.

Este apartado es fundamental debido a que expone las acciones que se realizarán en esta etapa de la investigación. Por tanto, se describen los criterios para elegir el enfoque, la descripción del método, la población y muestra y los instrumentos que se utilizan para la exploración y sistematización de los resultados de la aplicación. Debido a lo antes dicho, se comienza con el enfoque de investigación, mismo que a continuación se aborda.

3.1 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es el plan que, de manera genérica, se utiliza a lo largo del estudio. El diseño de investigación integra las estrategias que se habrán de efectuar para generar información confiable. “El diseño de la investigación juega un papel decisivo para validar o rechazar las hipótesis formuladas en un contexto en particular” (Bisquerra, 2009, p. 120). De ahí que sea importante que su elección se haga en función de las necesidades que el mismo estudio requiere.

El diseño de investigación es cualitativo. Cabe mencionar que pese a que en un inicio se comienzan con un instrumento diagnóstico orientado al procesamiento de datos estadísticos con la Prueba de Habilidades lingüísticas y literarias (PHLL) (Anexo 1) con la que se recuperan los conocimientos que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria poseen sobre la lengua. La orientación de esta investigación es

cualitativa. Por tanto, se procederá a realizar estrategias mediante este diseño. “El enfoque cualitativo está centrado en el estudio de realidades jetivas e inter jetivas como objetos legítimos de conocimiento” (Bisquerra, 2009, p. 330).

Por tanto, se realiza una interpretación de los resultados obtenidos de la PHLL con el fin de evaluar cuantitativamente el nivel de conocimiento de los estudiantes. Para la presente investigación, los resultados cuantitativos proporcionan datos sobre la prevalencia de alguna de las competencias sobre otra, así como el fortalecimiento ciertos temas que en el discente normalista estén endebles. En ese sentido, el análisis cuantitativo complementa información cualitativa, dando una perspectiva más tangible y amplia.

Además, se lleva a cabo un análisis cualitativo para identificar las fortalezas y debilidades en su formación docente en el área de lenguaje, así como las áreas en las que existen lagunas de conocimiento. Lo anterior da pauta a la elaboración de una propuesta de enseñanza-aprendizaje que complemente la formación de los estudiantes mencionados.

Dicha proposición está diseñada para que se aplique que mediante un curso de fortalecimiento de los conocimientos lingüísticos y literarias con una duración de 40 horas. El diseño de investigación planteado se justifica por su enfoque en la interpretación de los resultados de la PHLL, específicamente en relación al nivel de conocimiento de los estudiantes. Esta orientación permite dirigir los conocimientos que los estudiantes han afianzado y los vacíos que existen en su formación docente en el área de lenguaje.

La investigación está concebida para que sea de tipo descriptivo-explicativo, pues se planea elaborar una indagación que abarque el estudio exploratorio al examinar las principales problemáticas que presentan los estudiantes en cuanto a conocimiento de la lengua se refiere. Por tanto, se llevará a cabo una interpretación de los resultados de la prueba de habilidades lingüísticas y literarias para analizar el nivel de conocimiento de

los estudiantes, así como identificar los conocimientos consolidados y las carencias existentes en su formación docente en el área de lenguaje.

En función de lo anterior, es un estudio descriptivo porque se busca puntualizar y caracterizar los diferentes aspectos del dominio de la lengua materna y la formación docente en el área de lenguaje de los estudiantes. Para ello, se recolectarán datos cuantitativos para revisar tanto el nivel de conocimiento y establecer un panorama general de las competencias y áreas de oportunidad a trabajar.

Por otro lado, es un estudio explicativo, ya que busca identificar las causas o factores que pueden estar influyendo en los resultados y las carencias observadas. Se realizará un análisis cualitativo para explorar en profundidad las razones detrás de los vacíos en la formación docente. En resumen, el estudio tiene un enfoque descriptivo, ya que busca caracterizar los diferentes aspectos del dominio de la lengua materna y la formación docente, y un enfoque explicativo, al intentar identificar las causas de las carencias encontradas en la formación docente. "Responde a la causa de los fenómenos, busca regularidades entre los mismos, de modo de, luego, llegar a generalizaciones. El centro de interés de este diseño tiene que ver con la explicación del por qué se origina el hecho" (Bernardi, 2015, p. 70). Otra razón para considerar que esta investigación es de índole explicativo, es porque se quiere analizar los conocimientos de los cuales se parte para la enseñanza de la lengua materna y realizar una propuesta que permita integrar los aspectos disciplinares en la formación de los futuros docentes.

Es importante mencionar que esta PHLL es una exploración diseñada en función de los elementos que integran la competencia comunicativa. Debido a esto, se incluyen las categorías: Competencia textual o discursiva, Competencia literaria y Competencia gramatical. Este acercamiento diagnóstico es el precursor para la aplicación de dicho programa y cursos de redacción. "La prueba de dominio de la lengua tiene una considerable extensión y toma en cuenta diversos aspectos, como son las estructuras y categorías gramaticales, el vocabulario, la ortografía y la corrección idiomática, además de ocuparse ampliamente de la comprensión lectora" (López y Arjona, 2001, p. 32). Los

resultados que arroje esta prueba permitirán ver los conocimientos que sobre la lengua tengan los docentes en formación y fundamentar tanto el análisis como la propuesta de enseñanza e intervención docente.

3.2 Investigación acción

El método de investigación es el proceso que conducirá el presente estudio con un fin específico, modificar el contexto en el que se desarrolla la intervención educativa. En función de lo anterior, se elige el método *investigación-acción* “se inicia como una idea colectiva o grupal del que es deseable algún tipo de mejora o cambio en el proceso que se participa (en este caso del quehacer educativo)” (Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio, 2014, p.23). Pues se planea primero realizar un proceso de delimitación del problema, es decir, el nivel de habilidades lingüísticas que los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria poseen y las carencias que presentan al respecto. Posteriormente, se analizan los programas de estudio que se abordan para la instrucción, a la par de la aplicación de una prueba diagnóstica que mida el nivel de conocimiento de la lengua que tienen dichos actores.

Una vez obtenidos y analizado los aspectos anteriores, se procede al diseño de la propuesta de intervención educativa. Cabe mencionar que esta acción es en función de los resultados que arroje la prueba. Como la investigación acción lo dicta, irá entorno a distintos ciclos de intervención en función de los distintos resultados que de cada ciclo se obtenga.

En relación con lo anterior y dirigiendo este método al estudio en curso, la investigación-acción combina el estudio y actividades para abordar problemas y generar cambios en un contexto específico, como ya se ha mencionado. De ahí que la propuesta de empleo de este enfoque sea a partir de los siguientes aspectos que se relacionan con los ciclos de la investigación acción “Lewin (1946) describió la investigación acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción” (Bisquerra, 2009, p. 374).

A pesar de la variedad de modelos de investigación, la mayoría son semejantes. Con base en esto, el presente estudio parte, primero, de la Identificación del problema, puesto que el primer paso es identificar el problema relacionado con la competencia lingüística en los estudiantes normalistas. Esto podría incluir dificultades en la expresión oral o escrita, deficiencias en la comprensión lectora, así como dificultades al momento de enseñar la lengua materna.

El segundo momento es, una vez que se ha identificado el problema, se planifica una acción específica para abordarlo. En este caso, el diseño e implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje centradas en el desarrollo de habilidades lingüísticas y literarias en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Posterior a esto, esta propuesta de intervención será diseñada con base en distintos ciclos recursivos que permitan ver el nivel de apropiación por parte de los y las estudiantes. En seguida se da el paso a la implementación de la acción en el que se lleva a cabo la acción planificada, es decir, se realizan las actividades bosquejadas. Esto implica trabajar directamente con los estudiantes normalistas, implementando estrategias didácticas y evaluando su efectividad.

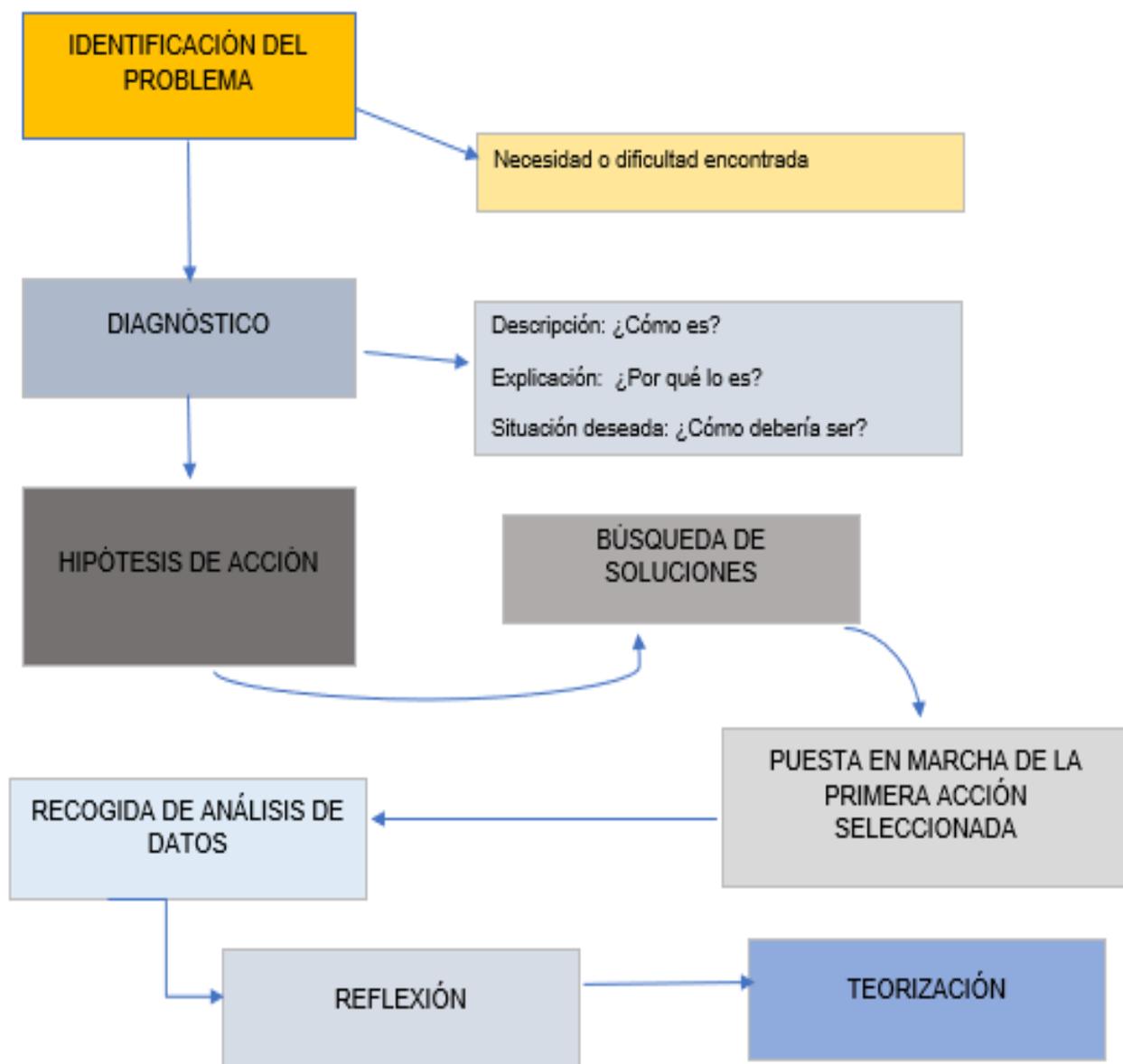
Una vez realizado el paso anterior, se continúa con la observación y reflexión. Esta fase se da simultánea a la implementación de la acción, pues se realiza una observación sistemática y se recopilan datos relevantes. Esto podría incluir registros de desempeño de los estudiantes, observaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y retroalimentación de los participantes. Se sigue con el análisis de datos y ajustes, donde los datos recopilados se analizan para comprender los resultados de la acción implementada. Esto implica examinar si ha habido mejoras en la competencia lingüística de los estudiantes y qué factores han contribuido o dificultado el proceso.

En función de los resultados, se pueden realizar ajustes o modificaciones en las estrategias y actividades. Por último, se realizará la reflexión crítica y documentación, pues a lo largo de todo el proceso, se fomenta la reflexión crítica tanto de los

investigadores como de los participantes. Se registra y documenta el proceso de investigación-acción, incluyendo las reflexiones, las lecciones aprendidas y las recomendaciones para futuras intervenciones. Por su parte, Latorre (2005) propone el siguiente esquema (Latorre, 2005, p. 110):

Figura 2.

Proceso de la investigación-acción



Nota. Esta figura representa los elementos que integran el modelo propuesto por Latorre (2005) y que se toma como eje metodológico de la presente investigación.

Como se puede apreciar, la propuesta de Latorre (2005) incluye otros elementos como la teorización y la búsqueda de soluciones. A partir de esto, se busca que, en el presente estudio, se hagan ciclos que se integren en dos momentos. En cada uno de ellos, se hará un ejercicio recursivo para buscar soluciones que se verán reflejadas en el segundo ciclo de intervención. Con esto se busca integrar ambas propuestas, haciendo las adecuaciones pertinentes para que la investigación contenga la mayor cantidad de elementos que permitan enriquecerla.

Es fundamental mencionar que el método de investigación-acción permite un enfoque participativo y colaborativo, involucrando a los estudiantes normalistas y otros actores relevantes en el proceso de investigación y cambio. Además, se busca generar conocimientos prácticos y aplicables que puedan contribuir a la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes. Los docentes se posicionan como investigadores de su mismo actuar y permite percibir distintas problemáticas *in situ*. Como lo menciona Latorre (2005):

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (p. 14).

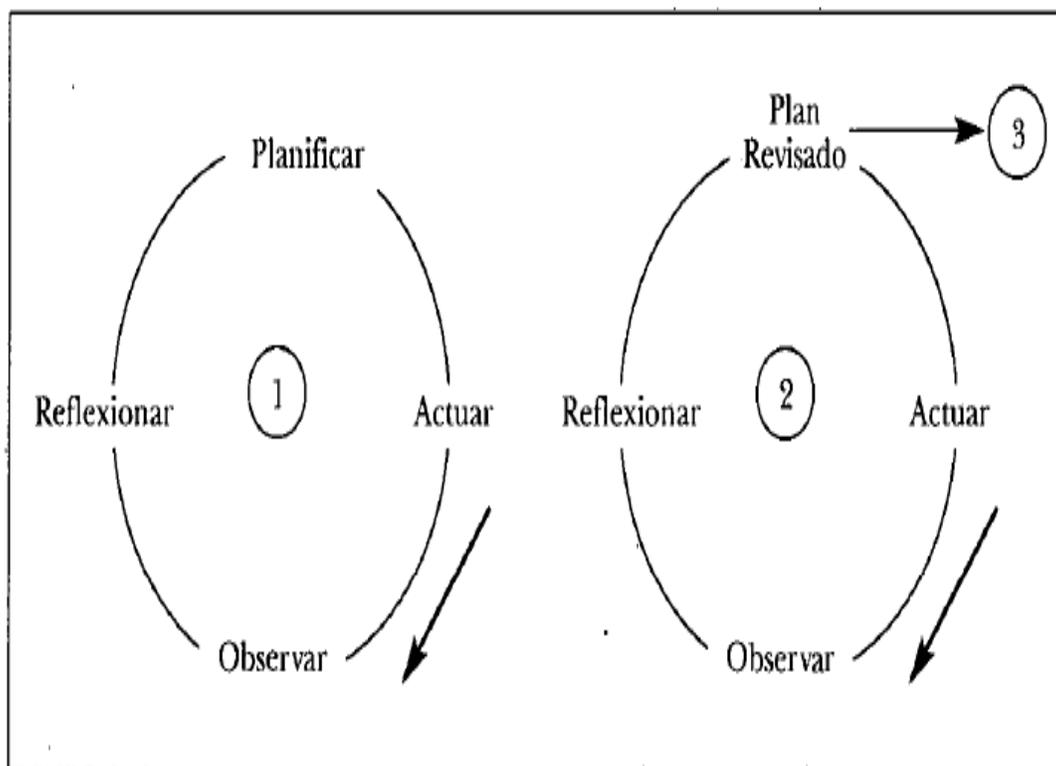
El docente investigador, al ser parte de contexto, puede generar los cambios necesarios a partir de problemáticas específicas. Desde ese ejercicio recursivo se pueden replantear las prácticas educativas realizadas, con el objetivo de mejorar la labor docente, a la par de generar espacios donde el diálogo, el cambio, la reflexión y la crítica formen parte de los ejes que rijan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo anterior se toma, de igual forma, como referente, el espiral de ciclos de investigación propuesto por Kolb, Carr y Kemmis (1986). No obstante, para la presente investigación, se toman solamente como base tres ciclos de intervención y no cuatro,

que son los propuestos por este modelo. A continuación, se muestra una figura que representa más detalladamente en qué consiste el espiral (Bisquerra, 2009, p. 375)

Figura 3.

Espiral de ciclos de la investigación acción



Nota. Esta figura muestra los aspectos que se consideran en los ciclos del espiral planteados por Kolb, Carr y Kemmis (1986).

Según esta propuesta, el espiral en la investigación educativa permite una reflexión que permite mejorar la práctica educativa en el contexto en el que se requiere intervenir, de ahí la importancia de los espirales acción, pues se parte de la premisa de que un ciclo no es suficiente para generar el cambio. Como ya se comentó, para la investigación se propusieron tres ciclos de intervención.

3.3 Población y muestra

La población y la muestra son elementos fundamentales en una investigación, pues permiten delimitar el alcance del estudio y seleccionar una muestra representativa que

pueda proporcionar información válida y generalizable sobre la población objetivo. “La población es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación” (Bisquerra, 2009, p. 143).

Para esta investigación, la población son 75 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. De esta totalidad se procederá a obtener la muestra, para ello, es necesario mencionar que debido a que es difícil o poco práctico evaluar a todos los estudiantes normalistas en la población, se selecciona una muestra representativa de la población para participar en el estudio. La muestra es un conjunto de la población que se elige de manera sistemática y estratégica para proporcionar resultados que puedan extrapolarse a la población en su conjunto.

En otras palabras, en esta investigación la población objetivo está conformada los estudiantes normalistas de los semestres 2, 4 y 6 semestre, un total de 75 alumnos. La muestra se obtiene el cálculo de la muestra con nivel de confianza del 95 y un margen de error del 5% que da 68 estudiantes. Otros elementos necesarios de mencionar son las técnicas y los instrumentos.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas y los instrumentos son insumos que permiten recabar elementos necesarios para el desarrollo de una investigación. Es decir, permiten recopilar datos y obtener información relevante para lograr lo anterior, se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos en esta investigación. Algunas de las técnicas e instrumentos que podrían utilizarse son, en un primer momento la PHLL: esta prueba estandarizada es un acercamiento para diagnosticar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

Dentro de los elementos que incluyen están cuatro tres apartados: I. Competencia textual o discursiva, II. Competencia literaria y III. Competencia lingüística o gramatical. “La investigación por encuesta debe traducir las variables sobre las que se desea obtener

información en preguntas concretas sobre la realidad. Las técnicas asociadas a este tipo de investigación son el cuestionario” (Bisquerra, 2009, p. 240). El cuestionario o prueba de Habilidades lingüísticas y literarias se empleará, como ya se enunció, de manera estructurada para recopilar datos y antecedentes relevantes de los estudiantes, como su conocimiento previo en la formación docente en el área de lenguaje, la competencia literaria, discursivas y lectora, así como gramatical sobre el uso de la lengua materna.

El siguiente momento tiene que ver con la observación y está orientada hacia la obtención de la información con técnicas e instrumentos encauzados a recabar información cualitativa. En ese sentido, se realizarán observaciones directas de las intervenciones diseñadas al trabajo del lenguaje y actividades relacionadas con la competencia lingüística de los estudiantes. Esto permitirá obtener información sobre el ambiente de aprendizaje, las estrategias utilizadas y el desempeño de los estudiantes.

De igual forma, se retoma el análisis documental donde revisarán documentos relevantes, como planes de estudio y programas de formación docente. Esto permitirá obtener información adicional sobre los aspectos curriculares y las políticas educativas relacionadas con la competencia lingüística. Estas técnicas e instrumentos serán aplicados de manera complementaria, buscando obtener una visión integral de la competencia lingüística de los estudiantes normalistas y los factores que influyen en su formación docente en el área de lenguaje.

A partir de la propuesta de intervención, se utilizan distintos instrumentos de recogida de datos. Uno de ellos, como se mencionó, es la PHLL. Posterior a ella, y en vinculación con el Plan de Acción, se implementa la técnica de observación participante y como instrumento de esta, el diario de clase. Para la técnica de análisis de desempeño la lista de cotejo. Para finalizar con la recogida de datos, se elabora y aplica una entrevista semiestructurada. En seguida se describen los instrumentos antes comentados en función de la técnica a la que pertenecen.

Como técnica de observación participante se utiliza el diario de clase (Anexo 5). Cabe mencionar que la observación es una actividad constante dentro de las investigaciones de corte cualitativo. El nivel de observación será en función de las necesidades propias del estudio y de lo que se requiere para el mismo. Para este caso particular, el diario de clase es el instrumento que permite registrar aquellas vivencias que acontecen durante la aplicación del plan de acción. En el diario se toma nota de sucesos que clave que permiten entender el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias en el estudiante normalista.

El diario es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador. Ofrece la experiencia vivida a partir de los significados que el mismo observador atribuye (Bisquerra, 2009, p. 333).

La lista de cotejo pertenece a la técnica para el análisis del desempeño. Las técnicas de análisis de desempeño tienen como instrumentos el portafolio y la lista de cotejo. Se utilizan para revisar el nivel de conocimiento que el estudiante va desarrollando. Esto mediante un producto que el alumno elabore y que dé cuenta del nivel de desarrollo de distintas habilidades. Este tipo de evaluación incluye la observación, las habilidades, el desarrollo del conocimiento y la forma en la que cada estudiante lo va procesando.

La lista de cotejo es un instrumento elaborado mediante el formato de lista de criterios que se requieren valorar: “La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización (SEP, 2013, p. 57). Para este estudio se utiliza una lista de cotejo para revisar los textos literarios que los estudiantes elaboraron.

Por último, se utiliza la entrevista que es una técnica que permite recuperar datos específicos y de manera directa. Para esta investigación se utiliza la entrevista semiestructurada (Anexo 6) que consta de trece cuestionamientos, con la idea de que si

se requiere se puede ampliar, según como vaya transcurriendo el intercambio comunicativo. Dichas preguntas están orientadas a revisar las percepciones que los estudiantes tienen del curso y lo aprendido. Así como la valoración de sus competencias lingüísticas y literarias.

Capítulo IV

Análisis de resultados: diagnóstico

La enseñanza de la lengua materna es una acción que se deriva de una serie de hechos y conocimientos que son fundamentales para que se desarrolle de manera viable. Una correcta educación lingüística trae consigo la posibilidad que el o los hablantes fortalezcan, paulatinamente, las habilidades que en un futuro le permitirán comunicarse de manera oral y escrita con el otro. Esto conlleva una gran responsabilidad para los docentes de educación primaria. Este documento tiene el objetivo de revisar qué saben los estudiantes de la licenciatura en educación Primaria sobre su lengua.

La formación de profesores es una tarea que tiene que estar enfocada en educar a los futuros docentes con saberes que les proporcionen bases esenciales para un apropiado desempeño en la atención a los alumnos de educación básica: primaria. Como ya se ha mencionado, la presente investigación tiene la finalidad de diseñar una propuesta de intervención disciplinar que permita completar la formación docente en las escuelas normales. Lo anterior, puesto que la enseñanza de la lengua es una tarea central, de ahí la necesidad de que los profesores en formación se eduquen en estos saberes.

Con base en lo anterior, se diseña y aplica la PHLL que integra contenido de las tres competencias -textual o discursiva, lingüística y literaria- indispensables que un maestro de educación básica que enseña lengua posea. Por lo que el diagnóstico de los conocimientos con los que cuentan los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria da un panorama sobre las áreas de oportunidad que tienen que ser atendidas para su formación integral. Los resultados que a continuación se revisan permitieron revisar a detalle aquellos saberes que habrán de ser fortalecidos para mejorar su educación.

Como ya se mencionó en el apartado de metodología, la PHLL fue contestada por 75 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. 26 fueron de primer año; 26 de

segundo y 23 de tercero. La aplicación de la prueba fue mediante la plataforma *Moodle* de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” y se diseñó para ser contestada en 30 minutos. En este apartado se presentan datos arrojados por la PHLL que se organizan por la calificación más alta y baja, por año de formación, por competencia, calificación más alta y baja por competencias, asimismo pregunta con más aciertos, pregunta con menos reactivos.

4.1 Calificaciones

A partir de la PHLL se obtuvieron los siguientes resultados que a continuación se señalan. Es importante puntualizar que la interpretación de estos resultados tiene que ver con el planteamiento acerca de que los docentes en formación poseen bajos conocimientos lingüísticos y eso limita su competencia lingüística, textual y literaria al grado de presentar problemas para redactar, interpretar y analizar textos. Al ser futuros profesores, esas limitantes interfieren en la enseñanza de la lengua que ellos brindan a los alumnos de educación básica.

Es preciso revisar la calificación más alta o baja y la correlación entre estas por grado de estudios de la licenciatura. A partir de lo anterior, se puede describir que la calificación más alta fue de los estudiantes de primer año con 6.40 y la más baja de 2.30 los de segundo. Con base en estos los resultados, se puede visualizar los estudiantes de primer año tuvieron la calificación más alta de los tres grados, superando, incluso, a los de tercero. Debido a esto, se concluye que los programas de estudio influyen parcialmente en el proceso de formación docente, puesto que su aprovechamiento, en gran medida, depende de los conocimientos anteriormente adquiridos.

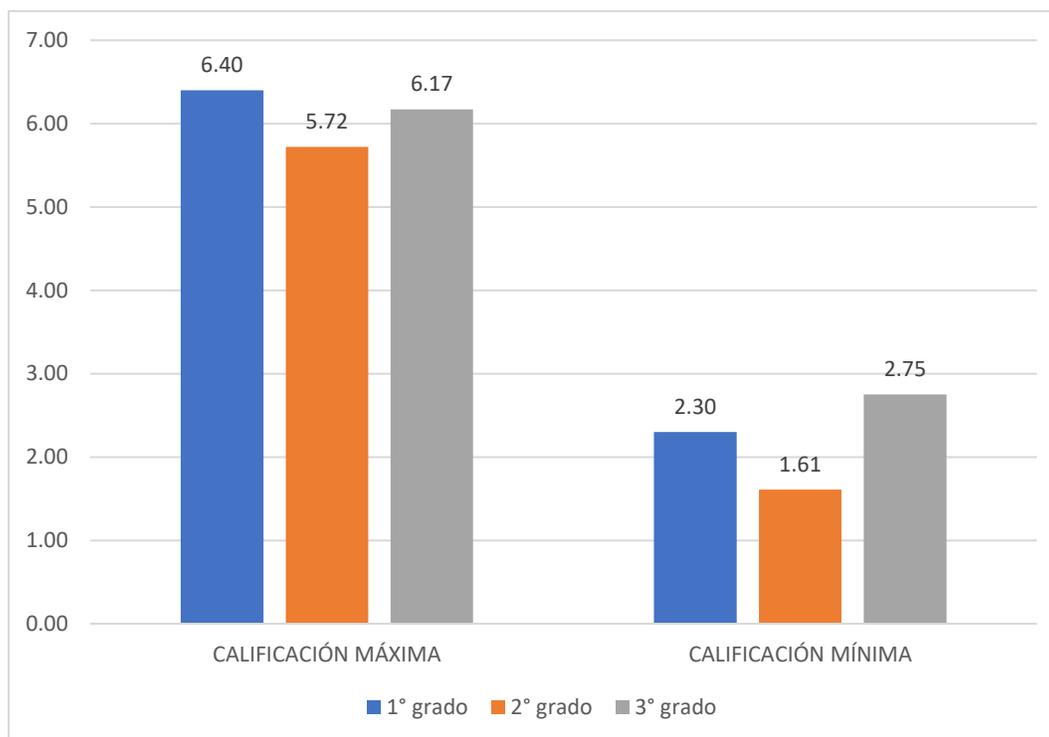
Mientras tanto, los estudiantes de segundo año consiguieron como calificación más alta 5.72 y más baja 1.61. No obstante, se podría suponer que los estudiantes que tienen mejores resultados serían los de segundo grado sobre los de primero, debido al acercamiento que ya han tenido a materias relacionadas con el lenguaje y su enseñanza.

A pesar de, los aprendientes de segundo grado obtuvieron la calificación más baja de los tres grados, lo que influyó en el resultado general del grupo con un promedio de 4.2.

Por último, en los estudiantes de tercer año la calificación más alta fue 6.17 y las más bajo 3.20. Como se puede apreciar, es un resultado más alto con respecto a los alumnos de segundo año, pero no con los de primero. Cabe señalar que el resultado en el promedio general de los estudiantes de tercer año fue el más alto de los tres grados con un 4.5, superando por una décima a los estudiantes de primero quienes obtuvieron un promedio de 4.4. Por lógica, de antemano, se sabía que los aprendientes de tercer grado debían salir mejor en la prueba, ya que son los que más avanzados van, pero no hay una diferencia sustancial entre estos grados, es decir, la brecha de resultados es estrecha con tan solo 0.3 décimas entre el resultado más alto y el más bajo.

Gráfica 1.

Calificaciones mayores y menos de los tres grados



Nota. Esta gráfica condensa la información antes descrita.

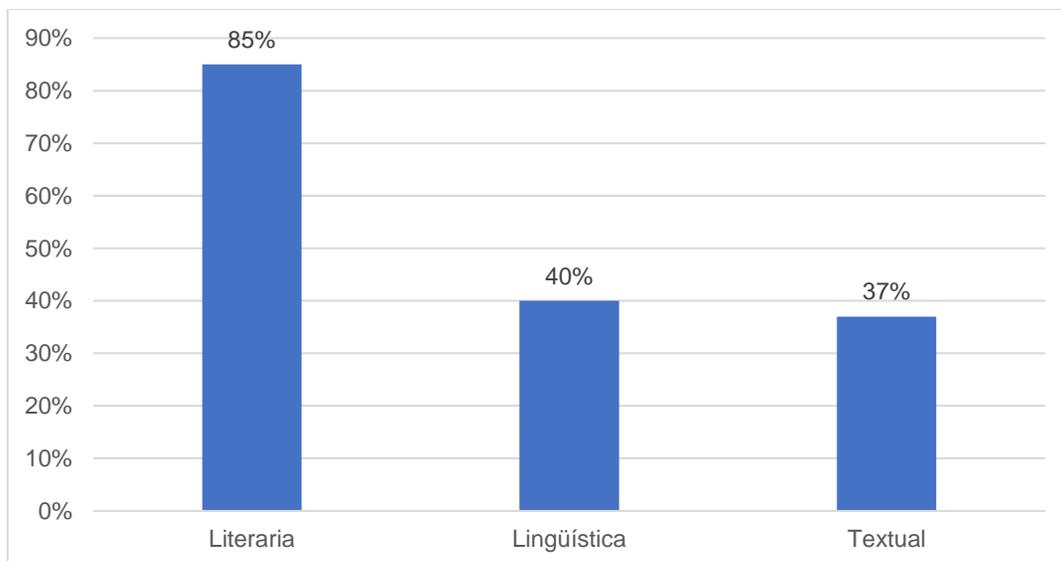
Con base en esta información, se descifra que los resultados varían entre los estudiantes de primero, segundo y tercer año, aunque se observa que las calificaciones más bajas se ubican en los estudiantes de segundo año. En resumen, los promedios se organizan de la siguiente manera: el grupo de primer año es de 4.4; los de segundo 4.2 y los de tercero 4.5. Esto implica que su trayectoria académica en la normal, como ya se expuso, no influye lo suficiente como para sea notorio la diferencia entre cada uno de los grados y su nivel de estudios como docentes de educación normal.

4.2 Competencias

Los resultados anteriores permiten dar paso al análisis del conocimiento que los docentes en formación tienen en tres competencias. A continuación, se desglosan los porcentajes obtenidos de cada competencia, lo que permite tener una noción específica de cómo abordar la problemática. Para comenzar, en general, el rendimiento global, se tuvo el 85% en la literaria, mientras que en la lingüística y la textual fue del 40% y 37%, respectivamente.

Gráfica 2.

Rendimiento global por competencia



Nota. Esta gráfica condensa la información antes descrita.

De manera más específica, en la puntuación por competencias de cada uno de los grados, se visualiza que los alumnos de primer año cuentan en C. Textual un porcentaje máximo de 0.69 y un mínimo de 0. Si bien, algunos estudiantes obtuvieron un 75% en esta competencia, solo 2 alumnos no tuvieron aciertos en esta categoría, es decir, el 8% de los alumnos. Sin embargo, el promedio para los alumnos de primer grado fue 0.35 es decir un 38% de aprovechamiento. Lo que significa que es un rendimiento bajo. En ese sentido, se puede mencionar que tienen un dominio de la lengua inferior para el nivel educativo en el que se encuentran.

En cuanto a los resultados de los estudiantes de segundo se visualiza que calificación mayor es de 0.69 y el menor es de 0. Números iguales a los obtenidos por los estudiantes de primer año. Sin embargo, su promedio es más bajo con respecto a los de primer año, pues los de segundo consiguieron un promedio de 0.31 en esta competencia, lo que da un 34% de aprovechamiento.

Los estudiantes de tercer año consiguieron en esta misma competencia el valor mínimo 0 y máximo como 0.92. Con base en lo anterior, se observa que estos participantes son los que tienen mejores resultados en los conocimientos de la elaboración de textos escritos, en el que al menos un estudiante obtuvo el 100% de los reactivos, sin embargo, también se puede observar que hubo aprendientes que no obtuvieron ningún reactivo (0%), como sucedió con los estudiantes de primero y segundo, superando en promedio a los otros dos grados con un 0.36, es decir un 39% de aprovechamiento.

Por otro lado, en cuanto a la competencia lingüística, los estudiantes de primero año consiguieron un resultado máximo de 5.25 y un mínimo de 1.38. Siendo 5.25 el resultado más alto por encima de los estudiantes de segundo y tercer grado. Por otra parte, se tiene que el 1.38 es el resultado más bajo de obtenido en esta categoría, para los tres grados, siendo dos aprendientes con este resultado, uno de ellos perteneciente a primer grado.

Los estudiantes de segundo obtuvieron un 4.79 y 1.38, como se puede observar en la siguiente gráfica 3. Como se ha venido mencionando, los participantes de segundo fueron los de más bajo desempeño durante la prueba y aquí en la competencia lingüística no fue la excepción, siendo el 1.38, que se observa en la gráfica 3, perteneciente a un aprendiente de segundo grado. Los estudiantes de tercero tuvieron el porcentaje mínimo de 1.83 y un máximo de 4.79, igual a los estudiantes de segundo año. Empero, contrario a lo que se esperaba, los participantes de tercer grado no obtuvieron el resultado más alto en esta competencia, a pesar de que ya tienen un trayecto formativo de dos años y medio.

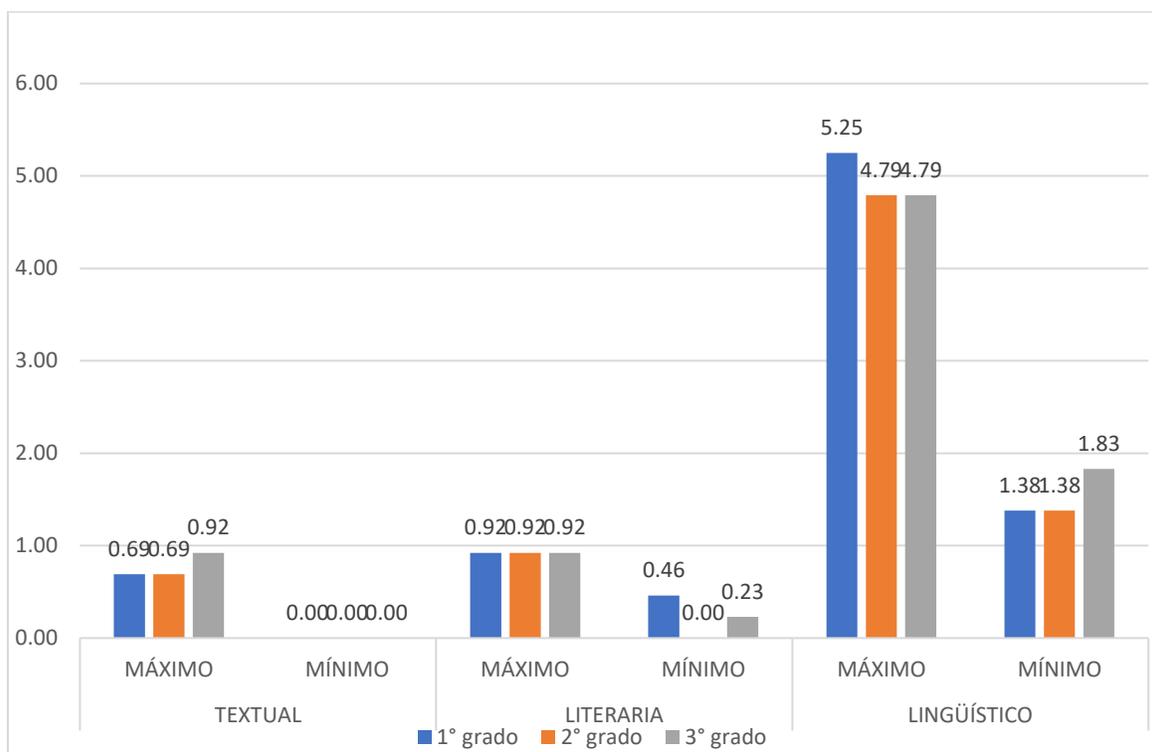
Para concluir con este análisis, se presenta los resultados de la competencia literaria. Se comienza con los estudiantes de primer año, quienes obtuvieron 0.92 como máximo y un 0.46 como mínimo. En esta competencia, se consiguió el mejor aprovechamiento de la prueba en los tres grados, logrando un 87% en este rubro, es decir, que los aprendientes tienen un mejor dominio literario, sobre el textual o lingüístico.

Mientras que los estudiantes de segundo año consiguieron una calificación máxima de 0.92 y un mínimo de 0, obteniendo 83% como promedio del grado. De igual manera, se tuvo una calificación de 0 y aunque sólo fue un estudiante, esto también influye en el resultado general del grupo, de ahí que el 83% sea el más bajo de los tres grados. No obstante, es importante mencionar que el 58% de los participantes de segundo alcanzaron el 100% de aprovechamiento de la prueba.

Los estudiantes de tercer año consiguieron como resultado máximo 0.92 y mínimo de 0.23. Al igual que los aprendientes de primero y de segundo, los participantes de tercer grado lograron responder acertadamente todas las preguntas de la competencia, de ahí que la calificación más alta de los tres grados haya sido 0.92 (es decir 100%). El resultado para los estudiantes de tercero en esta competencia fue del 86% pero solo el 52% de los aprendientes consiguieron el 100% en esta prueba. En seguida se presenta la gráfica 3 que reúne la información antes descrita.

Gráfica 3.

Concentrado de resultados por grado.



Nota. Esta gráfica condensa la información antes descrita.

En función de los datos antes mencionados, se visualiza la necesidad de fortalecer y trabajar en cada una de las competencias, especialmente poner énfasis en la textual y lingüística, que es en la que se consiguieron los porcentajes más bajos. Mientras que, en la literaria, es necesario profundizar su dominio para que los estudiantes tengan una mejor formación docente. Para profundizar en el análisis de los resultados que se obtuvieron de la PHLL se presenta la tabla 6 que integra la información.

Tabla 6.

Estadístico descriptivo de la PHLL

	Grado	N	ME-DIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ERROR ESTÁNDAR	LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR	MÍNIMO	MÁXIMO
Porcentaje de aciertos en	1°	26	0.35	0.19785	0.03880	0.2688	0.4212	0.00	0.69
	2°	26	0.31	0.18334	0.03596	0.2390	0.3802	0.00	0.69
	3°	23	0.36	0.21738	0.04533	0.2711	0.4489	0.00	0.92
	TOTAL	75	0.34	0.19768	0.02283	0.2926	0.3821	0.00	0.92

competencia textual									
Porcentaje de aciertos en competencia literaria	1°	26	0.81	0.16263	0.03190	0.7424	0.8676	0.46	0.92
	2°	26	0.76	0.24139	0.04734	0.6678	0.8537	0.00	0.92
	3°	23	0.79	0.16739	0.03490	0.7215	0.8585	0.23	0.92
	TOTAL	75	0.79	0.19315	0.02230	0.7414	0.8288	0.00	0.92
Porcentaje de aciertos en competencia lingüística	1°	26	3.29	0.86524	0.16969	3.0892	3.4808	1.38	5.25
	2°	26	3.12	0.84781	0.16627	2.9266	3.3103	1.38	4.79
	3°	23	3.34	0.89784	0.18721	3.1394	3.5458	1.83	4.79
	TOTAL	75	3.24	0.86288	0.09964	3.0496	3.4402	1.38	5.25
Prueba completa	1°	26	4.44	0.92406	0.18122	4.2259	4.6441	2.30	6.40
	2°	26	4.19	0.97662	0.19153	3.9678	4.4099	1.61	5.72
	3°	23	4.49	0.91388	0.19056	4.2858	4.6994	2.75	2.75
	TOTAL	75	4.37	0.93631	0.10812	4.1554	4.5792	1.61	6.40

Nota. Esta tabla integra los resultados que se obtuvieron mediante procesamiento de los datos mediante la estadística descriptiva.

En la tabla 6 se concentran todos los datos anteriormente descritos, pero del mismo modo se puede hacer la comparativa por grado, por competencia, por calificación. Sin embargo, se pueden observar también los resultados de la prueba completa (todos los resultados, todos los grupos) mismos que se puede interpretar de la siguiente manera, con base en los resultados de la desviación estándar, se alcanza a interpretar que los resultados de la prueba son muy variables, es decir que, en una población de 75 alumnos, los resultados son heterogéneos y no son cercanos a la media, por lo tanto, existe más dispersión de los datos en general.

De igual forma, se observa que la media del porcentaje de aciertos en competencia textual es de 0.35 en primer año. En segundo año es de 0.31 y en tercero es de 0.36. En consecuencia, la media más alta es la de los estudiantes de tercer año. En cuanto a la media más alta de la competencia lingüística es de 3.34 arrojada de igual forma por los estudiantes de tercer año. En cuanto a la media más alta de la competencia literaria es de 0.81 obtenida por los alumnos de segundo año. Lo que nos arroja que en la competencia Textual en primer año se tiene un aprovechamiento del 38%. En segundo año es de 34% y 39% para tercero. A continuación, se elabora un análisis detallado de estadística descriptiva de los resultados de cada competencia.

Tabla 7.*Estadístico descriptivo de la competencia textual por grado*

Primero		Segundo		Tercero	
Columna1		Columna1		Columna1	
Media	0.35	Media	0.31	Media	0.36
Error típico	0.03880	Error típico	0.03595502	Error típico	0.04533
Mediana	0.23	Mediana	0.23	Mediana	0.23
Moda	0.23	Moda	0.23	Moda	0.23
Desviación estándar	0.1978534	Desviación estándar	0.1833353	Desviación estándar	0.21738110
Varianza de la muestra	0.039146	Varianza de la muestra	0.0336118	Varianza de la muestra	0.04725454
Curtosis	0.4589195	Curtosis	0.4029479	Curtosis	0.80499871
Coficiente de asimetría	0.40843765	Coficiente de asimetría	0.80648469	Coficiente de asimetría	0.679505959
Rango	0.69	Rango	0.69	Rango	0.92
Mínimo	0	Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	0.69	Máximo	0.69	Máximo	0.92
Suma	8.97	Suma	8.05	Suma	8.28
Cuenta	26	Cuenta	26	Cuenta	23
Nivel de confianza (95.0%)	0.0799147	Nivel de confianza (95.0%)	0.0740507	Nivel de confianza (95.0%)	0.09400264

Nota. Esta tabla integra los resultados que se obtuvieron mediante procesamiento de los datos mediante la estadística descriptiva.

La estadística descriptiva anterior arroja que el mejor aprovechamiento se tiene en el tercer grado con un promedio de 0.36 (base 0.92) mientras que los de segundo fueron los de menor aprovechamiento 0.31. Observando la varianza, se revisa que se tiene un resultado alto en cada grado; por lo que se concluye que los resultados son más dispersos, esto quiere decir que están más alejados de la media, lo que significa que existe más variabilidad en los datos.

Lo anterior se observa en los resultados, pues de una calificación máxima de 0.92, únicamente un participante (de 75 en total) logró contestar correctamente los 4 reactivos que comprende la competencia, mientras que nueve aprendientes contestaron tres de manera correcta, 20 estudiantes, la mitad y 39 tuvieron 1 acierto, en tanto que 6 no lograron ningún acierto.

Tabla 8.*Estadístico descriptivo de la competencia literaria por grado*

Primero		segundo		Tercero	
Columna 1		Columna 1		Columna 1	
Media	0.81	Media	0.76	Media	0.79
Error típico	0.03189526	Error típico	0.04734139	Error típico	0.03490
Mediana	0.92	Mediana	0.92	Mediana	0.92
Moda	0.92	Moda	0.92	Moda	0.92
Desviación estándar	0.16263456	Desviación estándar	0.24139467	Desviación estándar	0.167386325
Varianza de la muestra	0.02645	Varianza de la muestra	0.05827138	Varianza de la muestra	0.028018182
Curtosis	-0.01391304	Curtosis	3.20284269	Curtosis	4.363873596
Coficiente de asimetría	-1.10308658	Coficiente de asimetría	-1.80578896	Coficiente de asimetría	-1.690483094
Rango	0.46	Rango	0.92	Rango	0.69
Mínimo	0.46	Mínimo	0	Mínimo	0.23
Máximo	0.92	Máximo	0.92	Máximo	0.92
Suma	20.93	Suma	19.78	Suma	18.17
Cuenta	26	Cuenta	26	Cuenta	23
Nivel de confianza (95.0%)	0.06568952	Nivel de confianza (95.0%)	0.09750142	Nivel de confianza (95.0%)	0.072383275

Nota. Esta tabla integra los resultados que se obtuvieron mediante procesamiento de los datos mediante la estadística descriptiva.

En la competencia literaria, como lo se ha mencionado en el análisis de los resultados, los estudiantes de primer grado tuvieron el mejor aprovechamiento con un promedio de 0.81/0.92 y, en general para todos, los mejores resultados fueron en esta competencia. Ya que, si se observan los resultados de esta competencia, se tiene que, de los 75 estudiantes, 43 (57%) contestaron los 4 reactivos correctamente y 24 tuvieron 3 aciertos (32%); mientras que sólo 8 aprendientes tuvieron 2 aciertos o menos. Contrario a lo que se vio en la competencia textual, en esta competencia se tiene una varianza baja, lo que significa que los valores están más cerca de la media (0.92). Esto indica que los valores son más cercanos entre sí.

Tabla 9.*Estadístico descriptivo de la competencia lingüística por grado*

Primero		Segundo		Tercero	
Columna 1		Columna 1		Columna 1	

Media	3.29	Media	3.12	Media	3.34
Error típico	0.16968772	Error típico	0.16626827	Error típico	0.18721
Mediana	3.2	Mediana	3.08	Mediana	3.42
Moda	3.88	Moda	3.2	Moda	2.05
Desviación estándar	0.86524101	Desviación estándar	0.84780513	Desviación estándar	0.897841945
Varianza de la muestra	0.748642	Varianza de la muestra	0.71877354	Varianza de la muestra	0.806120158
Curtosis	0.16331242	Curtosis	-	Curtosis	-
Coefficiente de asimetría	0.21835973	Coefficiente de asimetría	0.39133278	Coefficiente de asimetría	1.294026618
Rango	3.87	Rango	0.28574828	Rango	0.123302071
Mínimo	1.38	Mínimo	3.41	Mínimo	2.96
Máximo	5.25	Máximo	1.38	Máximo	1.83
Suma	85.41	Suma	4.79	Suma	4.79
Cuenta	26	Cuenta	81.08	Cuenta	76.88
Nivel de confianza (95.0%)	0.34947841	Nivel de confianza (95.0%)	26	Nivel de confianza (95.0%)	23
			0.3424359		0.388255972

Nota. Esta tabla integra los resultados que se obtuvieron mediante procesamiento de los datos mediante la estadística descriptiva.

Al igual que en la competencia textual, en la competencia lingüística, tercer año logró un mejor aprovechamiento con un 41%, seguido de los estudiantes de primero con un 40%. Como se puede observar en la tabla 9, esta arroja una varianza alta, lo que dice es que existe una mayor dispersión en los datos. Cabe mencionar, que esta competencia es la de mayores reactivos (12/20), esto también influye en el resultado de la varianza porque se tienen más datos que analizar.

Analizando los resultados de esta prueba, se visualiza que la media global de los tres grupos es de 3.24, mientras que el resultado más bajo es de 1.38 que fue conseguido por dos estudiantes, uno de primero y el otro segundo grado. En tanto, el resultado más alto fue 5.25 logrado por un participante de primer grado, superando a los de segundo y tercero, pues la calificación más alta de los de tercero fue de 4.79.

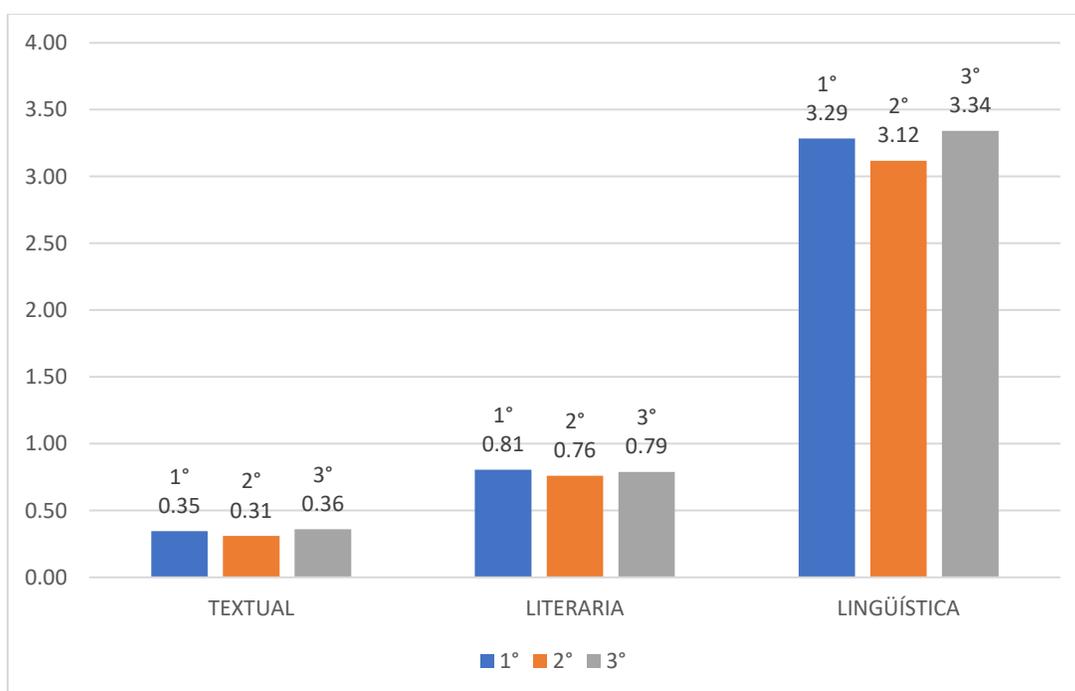
Reflexiones finales de los resultados de la PHLL

La información arrojada mediante la PHLL evidencia que los estudiantes ingresan y continúan con un nivel de conocimiento lingüístico, literario y textual reducido pese a que

en primero y segundo semestre (primer año Plan de Estudios 2022) estudiaron dos materias de lengua como lo son Lenguaje y comunicación y Literatura y mediación lectora. En el tercero y cuarto semestre (segundo año del Plan de Estudios 2018) cursaron las materias de Desarrollo de competencia lectura y Producción de textos escritos. Mientras que en quinto y sexto semestre (tercer año cursaron Plan de Estudios 2018) estudiaron la materia de Literatura. En seguida se muestra la gráfica 4 con la comparación de los resultados por competencia y por grado.

Gráfica 4.

Comparación por grado



Nota. Esta gráfica condensa la información de cada uno de los grados.

En términos generales, la competencia lingüística muestra los valores más altos en todas las categorías, lo que sugiere que en este campo los participantes tuvieron un rendimiento significativamente mejor que en las competencias textual y literaria. La competencia textual tiene los valores más bajos en todos los niveles, lo que indica que es una competencia que requiere más atención o desarrollo. La competencia literaria

está en un punto intermedio, con un desempeño estable pero sin cambios considerables en cada grado.

El hecho de que los estudiantes de primer grado obtuvieran mejores resultados que los de los de segundo grado puede deberse al conocimiento de la lengua que previamente dominan, así como al cambio de plan de estudios 2022, con el que se está formando este grupo, que concentra más los saberes que pedagógicos y aborda a la lectura y escritura desde la cultura escrita y la práctica constante; en contraste con en 2018 que sigue realizando un abordaje de la enseñanza de la lengua en un sentido más tradicional, es decir, la lectura es la habilidad de decodificar y la escritura de producir símbolos gráficos.

Sin embargo, en los discentes de tercero, cuya formación fue el plan 2018, pudo influir la práctica profesional y el acercamiento que los docentes en formación han tenido a la enseñanza de la lengua y los contenidos que desde educación básica requieren ser enseñados. En otras palabras, la práctica de la enseñanza de los contenidos de lengua permitió un mayor conocimiento lingüístico, textual y literario que se vio reflejado en el nivel de dominio que los estudiantes de tercer grado tuvieron.

Al revisar los saberes que los estudiantes normalistas tienen, adquieren y desarrollan durante su formación docente es una tarea que, de hacerse constantemente, favorece a que se reconozcan aquellos vacíos que durante el transcurrir de la educación puede haber y que no se atienden desde los Planes de Estudios con los que se forman estas generaciones normalistas. Lo anterior representa un área de oportunidad para estas instituciones, ya que con esto lograrán hacer propuesta de formación complementaria que, como ya se ha dicho, le permitan al maestro en formación tener una educación integral y fortalecida, no solo por los conocimientos didácticos y pedagógicos, sino desde una perspectiva disciplinar.

Por otro lado, el trabajar y fortalecer los conocimientos lingüísticos, literarios y textuales es una de las propuestas que emana de este tipo de investigaciones. Pues

mediante estos muestreos se puede proporcionar un panorama de las nociones lingüísticas y literarias con las que los alumnos normalistas cuentan al ingresar y durante su estancia en estas instituciones de educación. En función de lo anterior, también es pertinente retomar la importancia que los estudiantes de formación inicial egresen con bases sólidas en cuanto a la enseñanza del lenguaje, debido a que con esta acción se posibilita que tengan mayores herramientas que fortalezcan su práctica educativa.

En consecuencia, es pertinente reconocer y trabajar en las oquedades disciplinares que los planes de estudio tienen. Bajo esta idea, se espera que, al ser competente en la lengua materna, se genere una conciencia de la trascendencia de enseñar prácticas de lectura y escritura desde el docente para que se sigan realizando a lo largo de la vida social y académica de cualquier sujeto. Por tanto, ser competente de una lengua supone un tratamiento correcto de ella, implica que un hablante lea, escriba y hable no solo de manera mecánica sino de una forma que dé cuenta que tienen la capacidad de redactar y comprender textos comprensibles y que esto le permita, en particular, enseñarla competentemente.

El siguiente apartado de esta investigación describe la propuesta de intervención, que es el resultado final del diseño que se plantea para mejorar los resultados que la PHLL proporcionó y que pretende soslayar los huecos que los planes de estudio no consideran dentro de la formación de docentes de educación básica.

Capítulo V

Diseño de la intervención

La propuesta que a continuación se presenta integra los elementos esenciales para que se desarrolle la competencia lingüística, textual y literaria en los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Dentro del diseño, se consideran las asignaturas que el estudiante ha cursado dentro de su formación docente. Específicamente se retoman aquellas que se relacionan con la materia de Literatura infantil, ya que los cursos del lenguaje no consideran la lingüística y gramática ni el análisis textual.

Cabe mencionar que la propuesta implementada está elaborada a partir del modelo del método de investigación-acción propuesto por Latorre (2005). En el que plantea distintos momentos. Inicia con la Identificación del problema, para la investigación en curso, la identificación del problema se da al momento de revisar los planes de estudio y dar cuenta de los nulos contenidos sobre la competencia comunicativa, específicamente las competencias lingüística, textual o discursiva y literaria. Esto conlleva a una formación docente limitada en el área de lengua.

El siguiente momento se da con el Diagnóstico, mediante la PHLL que incluye elementos para valorar el nivel de dominio de las competencias lingüística, textual o discursiva y literaria. A partir de esta prueba, se constata el problema identificado sobre la necesidad de incluir, dentro de la formación docente de profesores de educación primaria, contenidos disciplinares de la lengua. Lo anterior, permite constar la Hipótesis de acción, incluida en el modelo de Latorre (2005) y dar paso a la Búsqueda de soluciones a partir de la Puesta en marcha de la primera acción seleccionada, que en este caso, es el primer ciclo de intervención y que da paso al diseño de la propuesta de intervención para investigar el contexto y modificarlo.

Con base en esto, se elabora un plan de trabajo que se complementa con las asignaturas de lengua que están dentro de la malla curricular: Lenguaje y comunicación,

Prácticas sociales del lenguaje, Producción de textos escritos y Literatura. El Plan de Acción que se diseña se compone de tres ciclos de intervención. En cada uno aborda una competencia distinta, a partir de diferentes actividades. En seguida, se describe a detalle las acciones que se plantearon para fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Ciclo1. Competencia lingüística

Este primer ciclo se integra de ocho sesiones, cada una de dos horas presenciales y dos horas asincrónicas en las que se elaboraron ejercicios morfológicos diseñados para fortalecer la teoría revisada en las sesiones presenciales. En total, el ciclo se desarrolló con una duración total de 16 horas. En la primera sesión se analizaron los resultados que se obtuvieron en la prueba diagnóstica y se les explicó el porqué de la importancia de tener conocimientos lingüísticos que les permitirán fortalecer su desempeño docente. Posterior a, se revisan las jerarquías gramaticales como el verbo y el sustantivo.

De lo anterior, se les enviaron los ejercicios que habrían de contestar para fortalecer la teoría. Estas actividades consistieron en identificar el modo, tiempo y persona verbal en que estén conjugados los distintos verbos; así como indicar el tiempo, modo, persona y número. Otro ejercicio radicó en identificar en un texto narrativo las clases de palabras revisadas, es decir: sustantivos y adjetivos.

La segunda sesión comenzó con la revisión de los ejercicios y posteriormente se presentó la teoría del pronombre, adjetivo y sus tipologías. De igual forma, para esta sesión, se enviaron ejercicios que les permitan practicar la teoría revisada. Las actividades consistieron en la identificación en un texto narrativo de las clases de palabras. En la sesión tres, se identificaron, en conjunto, las jerarquías revisadas: Verbo, sustantivo, pronombre y adjetivo. Como tema nuevo se presentó la teoría del artículo, el adverbio y sus tipologías.

En la cuarta sesión se trabajaron las conjunciones coordinadas y en la quinta sesión las conjunciones ordinadas. Como producto de las sesiones, se les solicitó una tabla con la clasificación de las conjunciones. Como trabajo final del primer ciclo, los estudiantes normalistas elaboraron en un texto una clasificación de jerarquías gramáticas. Cada una con un color distintivo. Este ejercicio es revisado tanto por la docente como por un estudiante que analizó la clasificación elaborada.

Las actividades que se eligieron para este primer ciclo de intervención tuvieron el objetivo de introducir al docente en formación en los conocimientos lingüísticos y gramaticales, así como sentar las bases que le permitirán tener elementos para el ciclo 2: Competencia textual o discursiva, cada ejercicio que se solicitó estaba orientado a fortalecer los conocimientos teóricos que se adquirieron durante las sesiones presenciales. Están diseñados para que el estudiante practique la teoría.

La evaluación para este primer momento consistió en revisar los ejercicios de los estudiantes mediante una lista de cotejo que dio cuenta el nivel número de vocablos que los estudiantes analizaron y clasificaron, es decir, la categorización de las jerarquías gramaticales. La lista de cotejo se integra por Criterios: 1. Identificación de sustantivos y pronombres, 2. Identificación de sustantivos, 3. Identificación de adjetivos, 4. Identificación de verbos.

Ciclo 2. Competencia textual o discursiva

Para este siguiente ciclo, se abordó el contenido de análisis sintáctico con base en los elementos morfológicos. Se comenzó describiendo tanto las oraciones simples y sus elementos, como las oraciones compuestas: coordinadas y ordinadas. El trabajo de este ciclo se llevó a cabo en tres sesiones presenciales de dos horas cada una y trabajo asincrónico, ejercicios con una duración de dos horas. En total se consideró que la competencia se trabajó en 12 horas, sincrónicas y asincrónicas. La primera y segunda sesión se trabaja oración simple: sujeto con sus modificadores directos e indirectos y predicado con sus complementos.

Como actividad de la sesión una y dos se realizó trabajo asincrónico que consistió en realizar identificación, en un texto narrativo, de oraciones simple y análisis morfosintáctico. La tercera sesión se trabajaron las oraciones coordinadas y subordinadas. Debido a que los estudiantes tienen bases sobre análisis morfológico, se requirió una sola sesión para este tema. No obstante, como trabajo integrador del ciclo, los estudiantes elaboraron un texto, una cuartilla, lo intercambiaron con un compañero, mismo que identificó las oraciones simples, compuestas y analizaron la construcción sintáctica del texto.

La evaluación para este segundo ciclo residió en revisar el análisis que los estudiantes elaboraron mediante una lista de cotejo que dio cuenta del nivel de desempeño que el estudiante obtuvo al momento de hacer la identificación de oraciones y el análisis morfosintáctico. La lista de cotejo se conforma en función de los elementos de la lingüística textual: Adecuación: claridad y lenguaje adecuado al contexto; Cohesión: redondez del tema y fluidez del discurso; Coherencia: organización del texto coherencia textual y Corrección gramatical: Complejidad sintáctica: riqueza léxica y ortografía y puntuación.

Ciclo 3. Competencia literaria

El ciclo tres abordó los contenidos sobre el desarrollo de la competencia literaria. El trabajo se llevó a cabo en tres sesiones presenciales y tres asincrónicas, con una duración de dos horas cada una de ellas, en total se trabajaron 12 horas. Se abordaron los resultados que se obtuvieron en la Prueba de Habilidades Lingüísticas y Literarias. Posteriormente, los estudiantes describieron la importancia de revisar y comprender los textos literarios y se explicó la teoría sobre la percepción, producción y valoración crítica de la literatura. Se continuó con la lectura y experimentación de textos literarios. Para esta actividad se leyeron dos textos literarios y se escribe una crítica basada las siguientes preguntas:

¿Qué modelo de mujer ofrece el poema?

¿Qué intención tiene el adjetivo “posible” en el título?

Señala los rasgos coloquiales presentes en el texto.

¿Qué valores aportan a la caracterización del sujeto poético?

Señala las metáforas y el lenguaje poético que utiliza.

¿Con qué otro texto literario guarda similitudes? (Comunicación personal, 22 de noviembre 2023).

Se dio lectura a algunos de los textos elaborados y se entabló un diálogo sobre las distintas percepciones sobre el texto. Este ejercicio es una introspección a las sensaciones que les generó el texto en vinculación con la experiencia, las opiniones que les provocó y lo que, en general, opinaron del poema. Para la segunda lectura, se realiza la misma dinámica con las siguientes actividades:

¿Cuál crees que es la intención del texto?

¿Qué simboliza el espejo?

¿Por qué la autora solo cita a mujeres?

Si escribes un poema, tomando como modelo éste, podrías encontrar características identificadoras en hombres y mujeres de tu familia o solo en un género. Explica por qué (Comunicación personal, 22 de noviembre 2023).

El primer día de este ciclo concluyó con la lectura de algunos de los textos elaborados y se entabló un diálogo sobre las distintas percepciones sobre el texto. De igual forma, se asignó el trabajo de elaborar un texto literario creado por cada uno de los estudiantes. Dicha creación debería basarse en algún texto literario clásico y tendría que estar dirigido a niños de primaria. El texto podría ser un cuento o un poema. Para la sesión tres y cuatro, los estudiantes estuvieron presentando su creación literaria, que consistió en el escribir una adaptación literaria y elaborar imágenes acordes a esta. Con esta actividad se buscó que el estudiante no sea un agente pasivo frente a la literatura, sino que sea activo al elaborar textos para el nivel educativo en el que se desempeñan como docentes practicantes.

La evaluación para este ciclo residió en una lista de cotejo que tiene como criterios: El título es original o es similar al de la obra original. 1. Organización de la estructura del texto literario. El texto tiene un orden coherente en cada una de sus partes. 2. Adaptación. La historia es verosímil, es decir creíble en función de la historia original. 3. Creatividad. El texto literario es novedoso, los personajes son interesantes y se observa la voz literaria. 4. Ortografía. Todas las palabras se han escrito de forma adecuada y no presenta errores ortográficos. 5. Lenguaje. El lenguaje empleado es adecuado para el nivel educativo. 6. Utiliza figuras literarias y características propias del texto literario. 7. Imágenes. Las imágenes elegidas son pertinentes para la edad de los lectores, son artísticas y visualmente adecuadas. En seguida se incluye el plan de acción antes descrito por sesiones y actividades realizadas.

Tabla 10.

**PLAN DE ACCIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO "DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS"**

Objetivo: Fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria
Duración: 40 horas

Ciclo 1: Competencia Lingüística

SESIÓN	TEMA	SITUACIÓN DIDÁCTICA	MATERIALES
Lunes 13 de noviembre de 2023	TEORÍA LINGÜÍSTICA: MORFOLOGÍA DURACIÓN: 120 MINUTOS (PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN)	INICIO 1. Preguntar para ellos qué es el conocimiento lingüístico, para qué les sirve y dónde lo aplican. 2. Introducción al curso: Descripción de la importancia del conocimiento lingüístico. 3. Exposición de los resultados de la prueba y, derivado de ello, la necesidad de aprender los contenidos que les permitan mejorar sus habilidades lingüísticas, textuales y literarias. DESARROLLO	Proyector/pantalla. Diapositivas Nota periodística digital. Oraciones extraídas de series y películas. Rompecabezas de oraciones

		<ol style="list-style-type: none"> Definición de la morfología y de los niveles jerárquicos. Explicación del verbo y sus accidentes, el sustantivo y sus accidentes. Explicar la función que cumplen dentro de una oración. <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> Revisión de la teoría estudiada con prácticas de identificación del verbo, sustantivo y adjetivo. 	
	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	Elaboración de ejercicios en torno a el verbo y el sustantivo y sus accidentes, así como el adjetivo.	Cuadernillo
Martes 14 de noviembre de 2023	<p>TEORÍA LINGÜÍSTICA: MORFOLOGÍA</p> <p>DURACIÓN: 120 MINUTOS</p>	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> Revisión y retroalimentación de los ejercicios. Cuestionamientos sobre la función de las categorías vistas. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> Explicación del adjetivo y sus tipologías y el pronombre y su clasificación. Explicar la función que cumplen dentro de una oración. <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> Revisión de la teoría estudiada con prácticas de identificación, pronombre y adjetivo y la función de estos en la oración. 	<p>Proyector/pantalla. Diapositivas. Textos cotidianos. Texto de manual/periódico. Texto de publicación de Facebook. Libreta y bolígrafo</p>
	<p>Actividades de apoyo en casa</p>	Elaboración de ejercicios en torno al pronombre, artículo, adverbio y preposiciones.	Ejercicios

	Duración: 120 minutos		
Miércoles 15 de noviembre de 2023	TEORÍA LINGÜÍSTICA: MORFOLOGÍA DURACIÓN: 120 MINUTOS	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión y retroalimentación de los ejercicios y de las categorías revisadas hasta el momento: Verbo, sustantivo, pronombre, adjetivo. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Explicación del artículo, los adverbios y sus tipos. 3. Explicación la función que cumplen dentro de una oración. <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Revisión de la teoría estudiada con prácticas de identificación: adverbio y artículo. 	Pantalla. Libreta y bolígrafo
	Actividades de apoyo en casa Duración: 120 minutos	Elaboración de ejercicios en torno al adverbio.	Ejercicios
Jueves 16 de noviembre de 2023	TEORÍA LINGÜÍSTICA: MORFOLOGÍA DURACIÓN: 120 MINUTOS	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión y retroalimentación de los ejercicios y del adverbio. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Explicación de conjunciones y su clasificación 3. Explicación la función que cumplen dentro de una oración. <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Revisión de la teoría estudiada con prácticas de identificación: conjunción. 	

	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	<p>Elaboración de un cuadro de las conjunciones.</p> <p>Revisión en binas de los ejercicios de los adverbios.</p>	<p>Esquema</p>
Ciclo 2: Competencia textual o discursiva			
<p>Viernes 17 de noviembre de 2023</p>	<p>TEORÍA TEXTUAL: SINTAXIS</p> <p>DURACIÓN: 120 MINUTOS</p> <p>(SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN)</p>	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de lo visto en el apartado de morfología. 2. Introducción al curso: Breve reflexión de la importancia de redactar correctamente. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Explicación de la oración simple. 4. Identificación de sujeto y predicado y de errores de concordancia. 5. Explicación de los elementos del sujeto: Modificador directo e indirecto. <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Identificación de partes de la oración y los elementos del sujeto. 	<p>Proyector/pantalla. Diapositivas</p>
	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	<p>Ejercicios de los elementos del sujeto.</p>	<p>Ejercicios</p>
<p>Martes 20 de noviembre de 2023</p>	<p>TEORÍA TEXTUAL: SINTAXIS</p> <p>DURACIÓN: 120 MINUTOS</p>	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de los elementos del sujeto. 2. Presentación de la oración compuesta. 3. Explicación de categorías: coordinadas, yuxtapuestas y ordinadas. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Identificación de oraciones simples y compuestas. <p>CIERRE</p>	<p>Proyector/pantalla. Diapositivas. Textos cotidianos. Texto de manual/periódico. Texto de publicación de Facebook. Libreta y bolígrafo</p>

		<p>5. Corrección grupal de breve texto cotidiano.</p> <p>6. Exposición: qué hacer y qué no hacer en un texto académico</p>	
	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	<p>Elaboración de un texto relacionado con su documento de titulación.</p> <p>Elaboración de un instrumento para revisar el texto.</p>	<p>Texto Instrumento</p>
<p>Miércoles 21 de noviembre de 2023</p>	<p>TEORÍA TEXTUAL</p> <p>DURACIÓN: 120 MINUTOS</p>	<p>INICIO</p> <p>1. Iniciar la clase haciendo un recuento de los elementos que incluyeron en el instrumento para la revisión de textos.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>2. En binas y a partir del instrumento se revisarán los textos elaborados.</p> <p>CIERRE</p> <p>3. Retroalimentación y entrega de la revisión.</p>	<p>Proyector/pantalla. Fragmentos de textos académicos de titulación.</p>
	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	<p>Adaptación literaria</p>	<p>Texto literario.</p>
<p>Ciclo 3: Competencia literaria</p>			
<p>Jueves 22 de noviembre 2023</p>	<p>TEORÍA LITERARIA</p> <p>DURACIÓN: 120 MINUTOS EN LÍNEA</p> <p>(TERCER CICLO DE INTERVENCIÓN)</p>	<p>INICIO</p> <p>4. Revisar los resultados que sobre la competencia literaria y la prueba se obtuvieron.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>5. Describir la importancia de revisar y comprender los textos literarios.</p> <p>6. Lectura y experimentación de textos literarios.</p> <p>CIERRE</p>	<p>Proyector/pantalla. Diapositivas. Libreta y bolígrafo.</p>

		<p>7. Elaboración de ejercicios de comprensión lectora.</p> <p>8. Revisión de los ejercicios.</p>	
	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	Adaptación literaria	Texto literario.
Viernes 23 de noviembre de 2023	<p>CREACIÓN LITERARIA</p> <p>DURACIÓN: 120 MINUTOS EN LÍNEA</p>	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar sobre la experiencia de creación literaria. 2. Por qué es importante la literatura en la educación primaria. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Exposición de las adaptaciones literarias. <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Comentar en plenaria los textos presentados y las mejoras que les pueden realizar. 	<p>Proyector/pantalla.</p> <p>Diapositivas.</p> <p>Trabajos elaborados por los alumnos</p>
	<p>Actividades de apoyo en casa</p> <p>Duración: 120 minutos</p>	Adaptación literaria	Texto literario.
Lunes 27 de noviembre de 2023	<p>CREACIÓN LITERARIA</p> <p>DURACIÓN: 240 MINUTOS EN LÍNEA</p>	<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar sobre la experiencia de creación literaria. 2. Por qué es importante la literatura en la educación primaria. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Exposición de las adaptaciones literarias. <p>CIERRE</p>	<p>Proyector/pantalla.</p> <p>Diapositivas.</p> <p>Trabajos elaborados por los alumnos</p>

		<ol style="list-style-type: none">4. Comentar en plenaria los textos presentados y las mejoras que les pueden realizar.5. Cierre del Curso, retomando la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas y literarias pertinentes para un dominio propio y para su enseñanza.	
--	--	--	--

Capítulo VI

Análisis de resultados: informe de la intervención

El presente apartado da muestra de los resultados y análisis de los distintos momentos de la intervención educativa. Esto de acuerdo con los aspectos planteados para este análisis y reflexión. Con base en ello, se integra el presente capítulo, en el que se toman en cuenta la identificación del problema, el diagnóstico, la hipótesis de acción, el plan de acción, la recogida de datos, la reflexión y la teorización, según el modelo de Latorre (2005). Es importante puntualizar que se revisan los datos que se obtuvieron de la implementación del plan de acción y, a partir de ello, se describen los hallazgos realizados y conclusiones según lo conseguido en la propuesta de intervención. Lo anterior, con base en la investigación acción que tiene como rasgos los siguientes elementos:

- Es participativa. Las personas participan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre (Bisquerra, 2009, pp. 371-372).

De igual forma, en la investigación-acción se reconoce el reporte que da cuenta de las categorías de análisis que se revisaron durante el análisis de los datos que se arrojaron a partir del plan de acción. Se elabora la tabla 11 que permite organizar la información en función de lo revisado en las evidencias de obtenidas.

Tabla 11.*Categorías de análisis*

Categoría	Subcategoría
Competencia lingüística	Identificación de jerarquías gramaticales <ul style="list-style-type: none">• Verbos• Sustantivos• Pronombres• Adjetivos Entrevista: Pregunta 11
Competencia textual	Lingüística del texto Lista de cotejo Entrevista: Pregunta 12
Competencia Literaria	Creación de contenido literario Lista de cotejo Entrevista: Pregunta 13
Conocimiento disciplinar de la lengua	Entrevista Preguntas 1-10

Nota. Esta tabla condensa la información que se va a desarrollar.

6.1 Competencia lingüística

Esta primera categoría integra la identificación de categorías gramaticales y las respuestas que se obtuvieron en la entrevista. Como se visualiza en la tabla 11, la identificación de jerarquías incluye distintos niveles gramaticales que el estudiante tendrá que reconocer para mostrar la competencia sobre esta categoría. De igual forma, es importante mencionar que estas clases de palabras, como también se les reconoce, son jerarquías que se organizan con respecto a la función que cumplen dentro de la oración.

La competencia lingüística es fundamental dentro de este proceso de intervención, debido a que sienta las bases gramaticales que fungirán como las bases para la competencia textual. Cabe mencionar, de igual forma, que las clases de palabras se integran por 8 o 9 niveles (verbo, sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, adverbio, conjunción y preposición), para esta categoría, se empleó la identificación del verbo, sustantivo, adjetivo y pronombre.

No obstante, en el plan de acción se expusieron y analizaron cada una de estas clases de palabras, comenzando con el verbo, pues sin él no habría oración. Le sigue el sustantivo y el pronombre. Posteriormente está el adjetivo y el artículo. Luego se encuentra el adverbio y las conjunciones y finalmente están las preposiciones. Se menciona esta información porque es, como ya se dijo en el Plan de acción, de esta manera como se va organizando la información que el estudiante analizó en los distintos ejercicios que se realizaron.

Para comenzar, se revisan los resultados que sobre la identificación de estas clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos y pronombres) que elaboraron 10 de los 19 estudiantes que formaron parte de la propuesta de intervención planteada para la presente investigación. Esta primera actividad consistía en que los estudiantes debían subrayar o circular con distintivos cada uno de los verbos, sustantivos, adjetivos y pronombres que el texto tuviera. En seguida se visualiza el análisis que de este ejercicio se obtuvo, se comienza con el verbo, le sigue el sustantivo, posteriormente el adjetivo y por último el pronombre.

Tabla 12.

Análisis de referencia: verbo

Verbos	
1. Gimió	26. Sumaba
2. Llenaban	27. Intercambiaban
3. Hubiese	28. Podía oír
4. pudo dormir	29. Gritaba
5. Pasó	30. Llegaron
6. Mordiendo	31. Remojaban
7. Retorciendo	32. Preparaba
8. Gritando	33. Maldijeron
9. Convencieron	34. Tapan
10. Cerraría	35. Sigue
11. Levantaron	36. Rabiaron
12. Sintiendo	37. Llegó a dar
13. Vistieron	38. Cállate
14. Fueron a tomar	39. Logró
15. Llevaría	40. Fue
16. Funcionaban	41. Chillara
	42. Cenamos

17. Dedicaba a perseguir	43. Dijeron
18. Veían	44. Guardaron
19. Oían	45. Cerraron
20. Seguía sollozando	46. Asían
21. Gritando	47. Avanzaban
22. Era	48. Existe
23. Lloraban	49. Preguntó
24. Confería	
25. Era	

Nota. Este análisis es la base para la revisión de los ejercicios de los 10 estudiantes.

Tabla 13.

Análisis de referencia: sustantivo

Sustantivos		
1. Señora	34. Día	66. Trabajo
2. Navárrrez	35. Coro	67. Brazos
3. Manera	36. Niños	68. Bañeras
4. Noche	37. Puntos	69. Agua
5. Gemidos	38. Casa	70. Edificio
6. Inquilinato	39. Gracia	71. Cena
7. Luz	40. Armonía	72. Oídos
8. Cuarto	41. Traqueteo	73. Manos
9. Noche	42. Máquinas	74. Hombres
10. Almohada	43. Galería	75. Puntapié
11. Manos	44. Edificio	76. Puerta
12. Joe	45. Mujeres	77. Mujer
13. Tres	46. Batas	78. Único*
14. Madrugada	47. Felpilla	79. Señora
15. Habitantes	48. Pie	80. Navárrrez
16. Apartamentos	49. Tablas	81. Joe
17. Mujer	50. Piso	82. Joe
18. Boca	51. Frases	83. Noche
19. Trolebús	52. Tanto	84. Hombres
20. Centro	53. Tanto	85. Esposas
21. Cines	54. Quejido	86. Edificio
22. Noche	55. Señora	87. Utensilios
23. Roy Rogers	56. Navárrrez	88. Cocina
24. Malos	57. Medio	89. Estantes
25. Velo	58. Voces	90. Puertas
26. Humo	59. Lavadoras	91. Llave
27. Diálogos	60. Bebés	92. Hombres
28. Ronquidos	61. Joe	93. Esposas
29. Sala	62. Joe	94. Codos
30. Oscuras	63. Atardecer	95. Prisa
31. Amanecer	64. Hombres	96. Pasillos

32. Señora 33. Navárrrez	65. Sudor	97. Forma 98. Señor 99. Gómez
-----------------------------	-----------	-------------------------------------

Nota. Este análisis es la base para la revisión de los ejercicios de los 10 estudiantes.

Tabla 14.

Análisis de referencia: adjetivo

Adjetivo	
1. Tal	24. Esa
2. Toda	25. Salvadora
3. Sus	26. Lavadoras
4. Encendida	27. Mojadas
5. Cada	28. Rápidas
6. Toda	29. Mexicanas
7. Su	30. Agudas
8. Blanca	31. Mi
9. Sus	32. Mi
10. Delgadas	33. Pobre
11. Mi	34. Llenas
12. Su	35. Fresca
13. Roja	36. Todo
14. Pintada	37. Impotentes
15. Acalorados	38. Fuerte
16. Fastidiosos	39. Esta
17. Esos	40. Sus
18. Toda	41. Todo
19. Rancio	42. Sus
20. Nocturna	43. Perfumadas
21. Terrible	44. Otra
22. Masivo	45. Qué
23. Distintos	

Nota. Este análisis es la base para la revisión de los ejercicios de los 10 estudiantes.

Tabla 15.

Análisis de referencia: pronombre

Pronombres
1. Nadie
2. Se
3. Se
4. Se
5. Los
6. Uno
7. Se

- | |
|-----------|
| 8. Lo |
| 9. Le |
| 10. Eso |
| 11. Se |
| 12. Se |
| 13. Se |
| 14. Se |
| 15. Se |
| 16. Uno |
| 17. Lo |
| 18. Les |
| 19. Se |
| 20. Se |
| 21. Ellas |

Nota. Este análisis es la base para la revisión de los ejercicios de los 10 estudiantes.

Las tablas 12, 13, 14 y 15 muestran el análisis del fragmento texto de Ray Bradbury *En la noche* (Anexo 2). Clasificación realizada por el estudiantado. En seguida, se presentan las identificaciones que 10 de los estudiantes realizaron. Se debe de tomar en cuenta que, con base en las tablas 12, 13, 14 y 15 el total de verbos fue de 50. El número de sustantivos es de 99; el de adjetivos, 41 y el de pronombres, 21.

Tabla 16.

Resultados del análisis ejercicio 1

Estudiante	Verbos (49)	Sustantivos (99)	Adjetivos (45)	Pronombres (21)
1	41	82	16	18
2	43	96	31	4
3	42	78	37	5
4	40	80	18	4
5	46	91	34	11
6	46	89	20	6
7	33	31	17	4
8	41	40	11	2
9	45	87	31	11
10	47	87	27	11

Nota. Esta tabla concentra la cantidad de las clases de palabras identificadas por los estudiantes.

La información anterior da cuenta del número de clases de palabras que identifican los estudiantes en el fragmento del texto. En estos resultados se observa que el pronombre

es la categoría gramatical más débil, mientras que el verbo es el más identificado. En seguida se presenta la tabla 17, que permite ver las variaciones que hubo en el análisis elaborado. En la tabla 17 se puede observar las calificaciones que obtuvieron los estudiantes.

No obstante, al revisar los textos con las clasificaciones de los estudiantes y lo registrado en el diario de la clase, se observa que los participantes tienen dificultad para la identificación de las clases de palabras, pues no analizan con detenimiento la función que cumplen dentro de la oración. Esto implica que, en casos tan específicos como el pronombre, confundan la clase de palabra, debido a, como ya se dijo, no tienen claridad sobre su función.

Otro factor que influye es la importancia que se le da a este tipo de temáticas tanto en la formación -no hay asignaturas que aborden estos temas o contenidos- como en el ejercicio autodidacta del estudiante, eso trae como consecuencia que los estudiantes no se interesen en aprender este contenido ni analizarlo. Por lo que, al enfrentarse con ejercicios como esta actividad, no tienen las bases para elaborar un análisis certero sobre la identificación de clases de palabras. En seguida se presentan las calificaciones que se obtuvieron.

Tabla 17.

Calificaciones

Participante	Verbo (49)	Sustantivo (99)	Adjetivo (45)	Pronombre (21)	Promedio
1	8.4	8.3	3.6	8.6	7.2
2	8.8	9.7	6.9	1.9	6.8
3	8.6	7.9	8.2	2.4	6.8
4	8.2	8.1	4.0	1.9	5.5
5	9.4	9.2	7.6	5.2	7.8
6	9.4	9.0	4.4	2.9	6.4
7	6.7	3.1	3.8	1.9	3.9
8	8.4	4.0	2.4	1.0	4.0
9	9.2	8.8	6.9	5.2	7.5
10	9.6	8.8	6.0	5.2	7.4

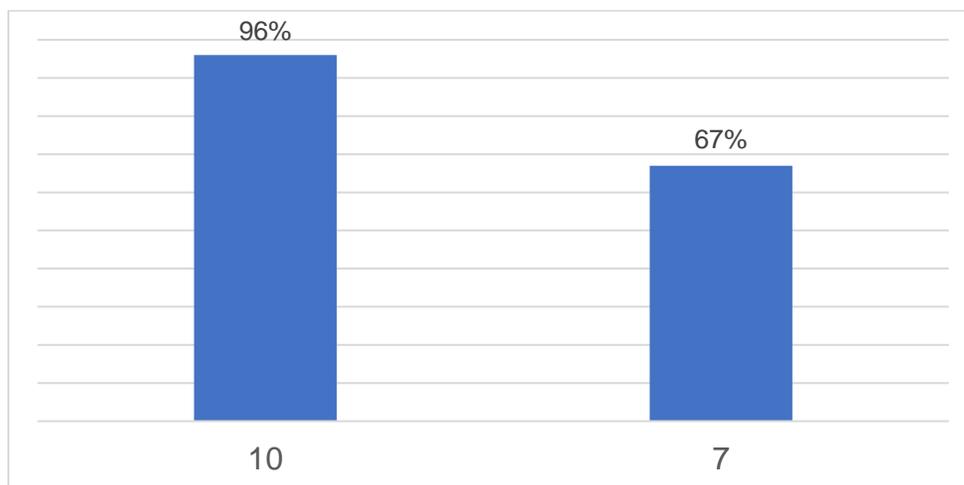
Nota. Esta tabla integra las calificaciones y promedio de los estudiantes.

Cabe mencionar que estas calificaciones mejoran si se comparan con las obtenidas en el diagnóstico, sin embargo, se logra observar que la clase de palabra pronombre sigue estando débil en cuanto a su análisis e identificación, en esta misma situación se encuentra el adjetivo, aunque se logran ver mejor puntuación. No obstante, el verbo y sustantivo son dos clases de palabras que tienen más claridad en cuanto a función e identificación.

Después de que los estudiantes tomaron las sesiones donde se abordó el contenido del ciclo 1: Competencia lingüística, mejoraron sus conocimientos sobre clases de palabras, lo que permitió que, en su mayoría, analizaran correctamente el tipo de palabra. En seguida se comparan los porcentajes de identificación por clase de palabras que realizaron los participantes.

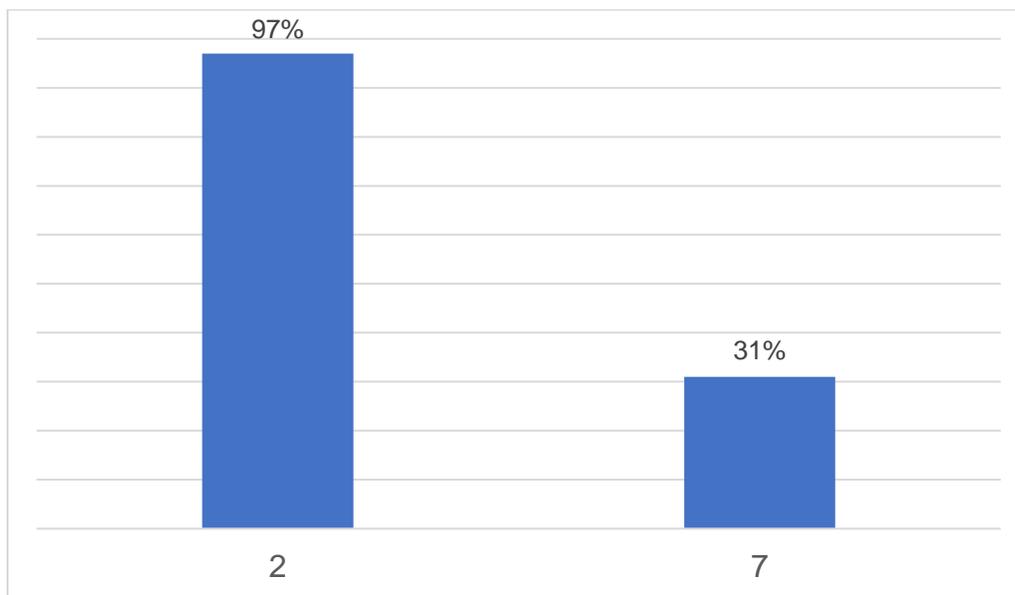
Gráfica 5.

Verbos



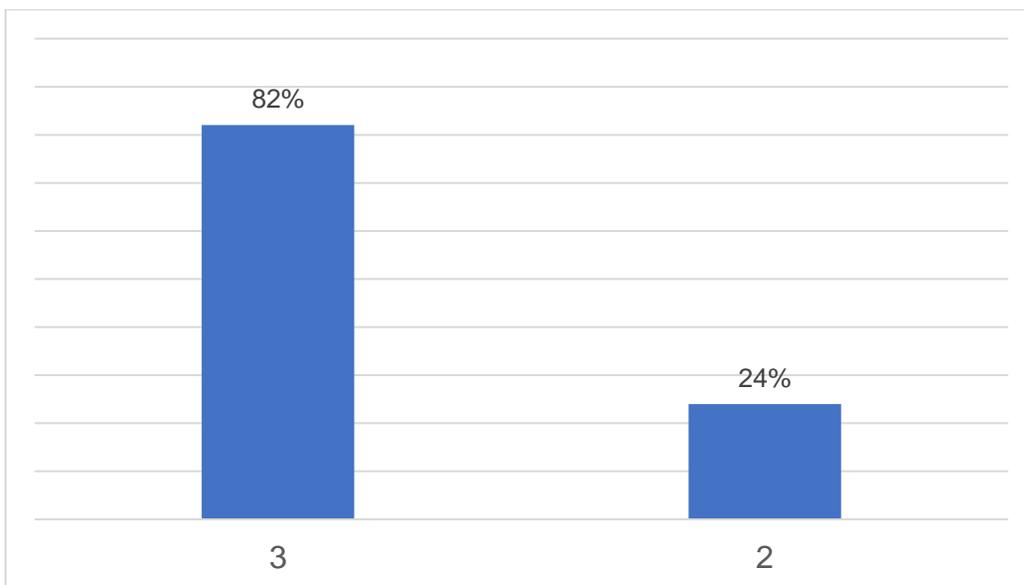
Nota. Esta gráfica muestra los porcentajes en la selección de tipo de palabra del verbo.

Gráfica 6.
Sustantivos



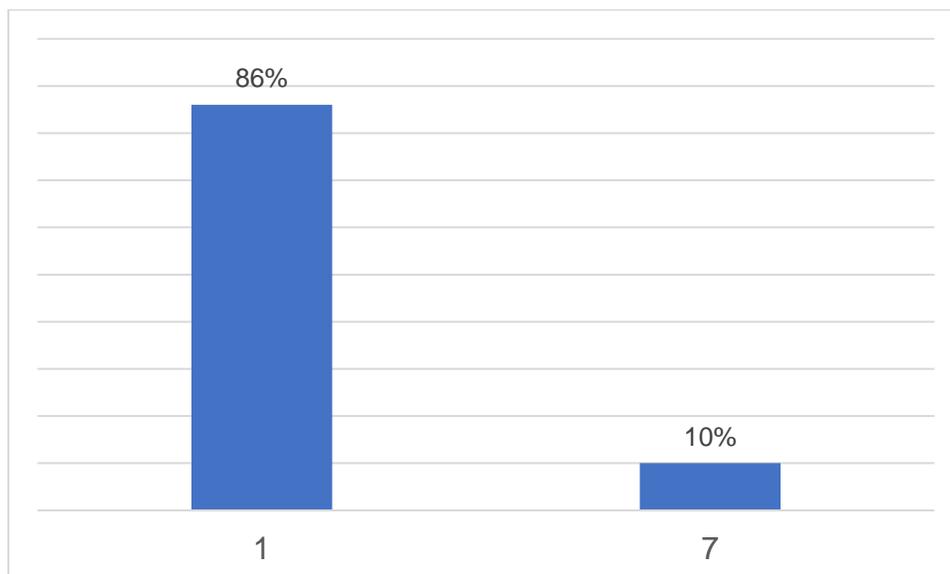
Nota. Esta gráfica muestra los porcentajes en la selección de tipo de palabra del sustantivo.

Gráfica 7.
Adjetivos



Nota. Esta gráfica muestra los porcentajes en la selección de tipo de palabra del adjetivo.

Gráfica 8.
Pronombre



Nota. Esta gráfica muestra los porcentajes en la selección de tipo de palabra del pronombre.

En la clase de palabra verbo, el porcentaje mayor es 96% del estudiante 10 y el menor, 67%, es del participante siete. En la clase de palabra sustantivo, el porcentaje mayor es de 97% obtenido por el estudiante dos, el más bajo es 31%, conseguido por el alumno siete. La clase de palabra adjetivo, el porcentaje más alto es de 82% y lo alcanzó el estudiante tres y el menor es de 24% lo obtuvo el participante dos. Para la clase de palabra pronombre, el porcentaje mayor es de 86%, logrado por el alumno uno y el más bajo fue el 10%, conseguido por el participante siete.

Con base en estos datos, se puede mencionar que la intervención que se tuvo, consiguió resultados que dejan ver que los estudiantes fortalecieron su competencia al tener calificaciones óptimas en el análisis e identificación de las clases de palabras. Este les ayuda a formar bases que les permitirá fortalecer la competencia lingüística-gramatical y textual.

De igual manera, se realizó una entrevista de 12 preguntas. Es importante mencionar que esta fue anónima, por lo que los informantes son distintos a quienes

participaron en las actividades anteriores. Para esta categoría se presentan y analizan las respuestas obtenidas de la pregunta ¿Tu competencia lingüística-gramatical es favorable para su enseñanza?, ¿por qué? (pregunta número 11 de la entrevista). Donde los estudiantes, 10 informantes, contestaron lo siguiente.

Tabla 18.

Respuestas pregunta 11

Informante	Respuestas
1	Creo que se encuentra en desarrollo, me gustaría mejorarla aún más.
2	Percibo que es buena, tal vez muchas de las cosas las realizo, aunque de manera inconsciente, por lo que pondré empeño en nombrarlas como son conocidas conceptualmente para que también los alumnos se vayan familiarizando con los términos y su utilidad.
3	Un poco, hay que seguir fortaleciendo dicha área.
4	Sí, creo tener las competencias necesarias de redacción, acentuación y puntuación, claramente aun me falta muchísimo más por aprender.
5	Sí, pero considero que debe seguir reforzando dicha competencia, sobre todo pensar en el modo en el que se enseña, para que no le resulte tan difícil a los alumnos de primaria.
6	No, a pesar de que aprendí mucho en este curso, aun no me siento con la facultad suficiente de dominar tales temas. Si bien es algo que aplicaré como docente creo que antes de hacerlo tendré que documentarme más sobre cada tema.
7	Honestamente, considero que necesito reforzar mi gramática, debido a que es uno de los aspectos más débiles que tengo en el área del lenguaje.
8	No, precisamente por eso tomé el curso para aprender a saber cómo desarrollar una correcta habilidad lingüística.
9	Probablemente sí lo es para primaria, pero sin duda hay aspectos que necesito pulir debido a que la lingüística y gramática son áreas muy complejas con un montón de aspectos que se deben estudiar, por otra parte, soy consciente que puedo olvidar ocasionalmente ciertas cosas, aunque en general, logro comprender lo que se establece que debo enseñar.
10	Por el momento creo que sí, son contenidos aprendidos que trato de comprenderlos para su mejor aplicación, pero nunca es malo un nuevo aprendizaje.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Como se puede observar, cuatro de los 10 informantes contestaron que su competencia lingüística-gramatical es favorable, cinco comentan que está en desarrollo o en proceso de fortalecimiento, mientras que uno siente que les falta reforzar esta competencia pues siente que es una de las áreas de oportunidad dentro de su formación. En función de

esta información, se puede comentar que la percepción de los estudiantes es favorable en cuanto a la mejora que hubo de sus conocimientos lingüísticos-gramaticales. Aunque, en general, todos tienen esta impresión, hay estudiantes que explicitan que deben seguir trabajando para mejorar sus conocimientos en esta competencia.

Desde una perspectiva particular, se considera que el factor tiempo, el formato de las sesiones, 2 horas, y la “obligatoriedad” del curso influyeron en la factibilidad del curso. Por ende, se considera que los estudiantes deben revisar estos temas dentro del currículo, donde se le asigne una función específica en de la formación de los participantes, con tiempos y una planeación que permitan que los estudiantes procesen la información con más detenimiento. Eso propiciará que se les dé la posibilidad de que comprendan y encuentren la función de esta competencia dentro de su práctica docente, pues son contenidos que ellos, a su vez, deberán enseñar.

Por tanto, se puede enunciar que al estudiantado les falta fortalecer la competencia lingüística gramatical, pues a pesar de que utilizaban los elementos que la integran, no tenían nociones claras de qué y cuál era su finalidad. En ese sentido, es preciso que los docentes en formación sigan fortaleciendo su competencia con un trabajo constante y consciente de lo que están realizando; pues la competencia lingüística gramatical es el entendimiento que un sujeto tiene sobre los elementos lingüísticos y gramaticales que conforman su lengua. Por tanto, no solo es utilizarlos, sino saber y comprender su función.

6.2 Competencia textual o discursiva

La competencia textual forma parte del segundo ciclo y toma las bases conformadas en la competencia lingüística para la elaboración de textos y la comprensión de los aspectos gramaticales-sintácticos para la redacción de documentos de cualquier índole. Para ello, los participantes harían una revisión del texto entregado por su compañero. Así pues, esta segunda categoría se compone de algunos elementos dados por la lingüística de texto. Con ese fin, se realiza la revisión (tanto del estudiante como del docente) del

documento que elaboraron mediante una lista de cotejo (Anexo 3) y por último se examinan las respuestas que se obtuvieron en la entrevista sobre esta competencia. Para comenzar con la revisión de los textos, se requiere precisar los elementos que se examinaron en cada uno de los documentos, así como explicar la integración de los mismos.

Para el estudio de esta competencia, se solicitó que los participantes redactaran un texto que fuera parte de la investigación que estaban realizando para su titulación. De ahí que todos eligieran un fragmento de su tesis. La indicación fue que entregaran una o dos páginas. De estas se desprendería la revisión de acuerdo con la lista de cotejo, que toma como base los siguientes criterios que se dividieron en función de los aspectos de la lingüística textual: Adecuación: claridad y lenguaje adecuado al contexto; Cohesión: redondez del tema y fluidez del discurso; Coherencia: organización del texto coherencia textual y Corrección gramatical: Complejidad sintáctica: riqueza léxica y ortografía y puntuación.

El primer estudiante escribe un texto con un discurso claro y comprensible, la tipología que utiliza es argumentativa. El lenguaje es adecuado para el tipo de documento. Como es un fragmento de una investigación realizada por el participante, no hay desarrollo o cierre, pues es el inicio de la investigación. El discurso es fluido y no presenta cortes innecesarios. Como ya se dijo, el texto es una fracción de la investigación en la que se introduce el tema, misma que queda debidamente constituida. De igual forma, la información que se utiliza está apropiadamente empleada.

El escrito está compuesto por oraciones simples y compuestas, específicamente subordinadas de diferente tipo. De igual forma hace uso de oraciones coordinadas, aunque prevalecen la subordinación. Hace uso de una variedad lexical, si bien se observa que es necesario que emplee sinónimos para no repetir el mismo vocablo reiteradamente. La ortografía es correcta. La puntuación mayoritariamente es apropiada, pero se observa que en algunas construcciones es recomendable utilizar el punto final para separar claramente las ideas.

En general, es una redacción aceptable, aunque es necesario que el estudiante siga escribiendo y revisando constantemente sus escritos para ir fortaleciendo su competencia textual, pues, aunque su discurso es comprensible, se observa que la escritura deber ser reforzada para tener una mejor exposición y argumentación de sus ideas y planteamientos. En seguido se incluye un ejemplo del texto de este participante.

Figura 4.

Texto informante uno.

No cuenta con un título

La producción de textos escritos en la primaria tiene fundamental relevancia en el desarrollo de los individuos debido a que la expresión escrita es una herramienta de utilidad para lograr una adecuada comunicación entre seres humanos, ya que esto permite que se logren expresar posturas, opiniones, compartir información, plantear hipótesis y un sinnúmero de actividades. Además, la escritura ha sido descrita mediante diversos modelos que explican los procesos mentales que sigue el individuo cuando escribe. Algunos autores que han hablado al respecto son: Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992. Por tal razón, durante este proceso se garantiza el desarrollo de capacidades intelectuales, radicando aquí la importancia de su estudio. A su vez, Cassary (1999 según Sánchez 2009) menciona que aprender a escribir transforma la mente del sujeto, lo que constituye uno de los rasgos más relevantes de la escritura, el de posibilitar el desarrollo intelectual. De esta manera se reafirma la idea de que la escritura brinda herramientas intelectuales a quien la desarrolla. Para lograr una efectiva enseñanza de la dicha, ésta debe estar remitida hacia la búsqueda de la expresión de ideas propias, de tal modo que los niños se apropien de ella y le encuentren un significado importante. Ferreiro, (2002), afirma que:

Espacio → No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, de los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes a este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras (p.45).

Siendo así que la escritura, más allá de reducirse a un conjunto de grafías con un sonido asignado, debe ser vista como una forma de expresión del sujeto hacia sus lectores durante la posteridad. Del mismo modo, Valéry (2000) dice que el ser humano, como todos los seres vivos, exige la posesión de una capacidad de transformación que se aplica a las cosas que lo rodean en tanto las represente. A partir de este argumento, se deduce un interés innato por crear y expresar. Sin embargo, es fundamental tomar en cuenta los intereses de los niños al momento de escribir, por su etapa cognitiva, una herramienta de gran utilidad suele ser el cuento, ya que permite poner en juego la naturaleza creativa y con una perspectiva surreal del niño a través de las producciones literarias una vez que comienza a surgir en éste el interés por la escritura de textos. Bruner (1996) menciona "Creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a

Nota. Esta figura muestra la producción textual del informante 1 y los aspectos que se revisaron y encontraron en el documento.

El segundo participante presenta un texto que se divide en tres apartados integrados en una página. El primero de ellos no es comprensible en cuanto a lo que busca comunicar. El segundo da una explicación clara de la explicación, mientras que el tercero queda inconcluso. El lenguaje empleado es adecuado para el tipo de texto que es: explicativo. En el discurso del escrito no hay redondez del tema, pues solo se presentan los apartados sin que exista una vinculación entre ellos. La fluidez del argumento queda comprometida al solo presentar ideas que no se articulan entre sí para formar un discurso completo.

El escrito no presenta una organización integral, pues son subtemas que, pese a que se pueden relacionar, dentro del texto no se ligan. Se considera que no hay coherencia textual, pues la información que se explicita está incompleta y le falta desarrollar. El escrito está integrado por oraciones simples con subordinaciones repetitivas, lo que deja ver problemas en la construcción de oraciones claras y definidas. El vocabulario que utiliza es reiterativo y hace uso reiterado de algunos vocablos. El texto maneja una ortografía aceptable, no obstante, es preciso revisar la puntuación e intentar hacer las separaciones necesarias para que las ideas que se presenten sean comprensibles.

Este texto maneja una redacción poco aceptable. No obstante, es indispensable que el participante siga trabajando en mejorar su competencia textual, pues se observó que su escritura aun presenta serios problemas que dejan ver la ambigüedad en el manejo de sus ideas y proposiciones. Lo más complejo es que el estudiante enseña a escribir y revisa las producciones de sus alumnos.

El estudiante tres elabora un texto que está conformado por cinco apartados que, a simple vista, no presentan una relación directa entre sí, por lo que el mensaje global del documento no es claro. El lenguaje que se utiliza es el adecuado al contexto y a la temática que maneja. Al ser un documento que no tiene una integración concreta en cada uno de sus apartados, carece de redondez del tema. El discurso del texto no es fluido en cuanto a que maneja ideas segmentadas.

El escrito no maneja una organización que permita enlazar entre sí cada uno de los apartados hasta formar un texto completo, es decir, no es una redacción organizada y coherente. El texto busca elaborar un discurso complejo y debidamente redactado, sin embargo, hay que seguir corrigiendo y releendo cada uno de los subtemas con el objetivo de que se complementen, es preciso, hacer uso de oraciones comprensibles y debidamente ordenadas. Donde la puntuación juega un papel fundamental, pues de ella depende la separación sistemática de las ideas. De igual forma, se encontró que el uso de sinónimos enriquecería la comunicación del escrito.

El escrito del participante cuatro es un texto ambiguo y presenta un mensaje confuso. No obstante, el lenguaje se emplea apropiadamente para el contexto al que va dirigido. Al ser un fragmento, no hay claridad en cuanto a la integración de cada una de las partes del texto. Por lo repetitivo del discurso, hay momentos que el escrito no discurre satisfactoriamente. El texto es un fragmento de una investigación que presenta una organización apropiada.

Algunas ideas se presentan reiterativamente, lo que deriva en el manejo de la información redundante. Aunque intenta producir un texto con el uso de oraciones simples y compuestas, en variadas ocasiones es necesario el empleo de sinónimos para no ser repetitivo en el uso de ciertos vocablos. Asimismo, se observa que los verbos no están debidamente conjugados. La ortografía presenta problemas de acentuación y en cuanto a la puntuación es necesario revisarla para mejorar el discurso del texto. Se valora que es un documento que debe ser leído y corregido para que el discurso quede debidamente integrado.

Figura. 5

Texto informante cuatro

De tal manera que, la justificación hace referencia a lo que se vive día con día en las escuelas, en las arduas jornadas de trabajo de los docentes y en las miles de inquietudes por parte de los alumnos, con esto se establece un vínculo más estrecho entre este proceso de investigación y la influencia que este tendrá si es comprobable y útil para enseñar y aprender.

Aunque aún hay cuestionamientos que están en incertidumbre, se ha hecho recopilación de información sobre investigaciones de otros temas similares, esto con la finalidad de conocer en qué ambientes, cuáles son los sujetos y herramientas analizadas para dar pauta a que puedan ser utilizados para conocer qué no se ha analizado del tema en específico y qué se debe de profundizar más allá de lo ya estipulado, por lo tanto, en el estado del arte se hará mención de algunas investigaciones que comparten el mismo objetivo, el papel de la educación socioemocional como estrategia de aprendizaje y utilizando proyectos pedagógicos en pro de la educación. *Implementación de*

En cuestión del marco teórico se abordará de una manera implícita lo que es el tema central de la investigación; autonomía y generalidades, por ejemplo, se tiene que tener presente cuál es su significado; características fundamentales; tipos de autonomía que puedan ser parte de la investigación con enfoque académico; alguna serie de comparativas y relaciones con la línea temática a la que pertenece el tema; así mismo, se tratará de relacionar temas que se incluyen en la educación socioemocional, y que son partícipes y propios de la autonomía y que influyen para poder decidir si se es autónomo o no.

De esta manera, se relaciona el tema central con las teorías de psicólogos educativos para implementar sus estrategias de análisis y de actividades para valorar lo que se puede desarrollar con cada actividad planteada. Con ello, se busca la manera de conocer acerca de qué ~~son~~ los proyectos pedagógicos, función, estructura y cuál es la analogía con el tema, además de que estos permitirán o se espera que desarrollen la autonomía de los alumnos que en su momento estarán asignados,

Por otro lado, el marco metodológico abordará en un principio la descripción del por qué se está optando por el tema, dando a conocer cuál es el enfoque de esta investigación y sobre qué puntos partirá, además hablará de los alcances que pueda llegar a tener este desglose del tema conforme se desarrolló y así poder conocer cómo se ~~pueden~~ llevar a cabo, y sobre todo dar a conocer cuáles fueron los principales sujetos asistidos para empezar con esta investigación y que fueron clave para seleccionar el tema en cuestión. *entorno*

Por último, un diagnóstico preliminar se explicará a groso modo sobre lo realizado para comenzar con el análisis del tema, desde los sujetos a participar, las estrategias utilizadas para llevar a cabo la aplicación de instrumentos que permitan conocer cuál es el nivel de autonomía de los alumnos y de esta manera conocer ~~de~~ *mediante* manera gráfica los resultados obtenidos con estos primeros acercamientos en el desarrollo de ~~esta~~ *dicha* investigación.

Nota. Esta figura muestra la producción textual del informante cuatro y los aspectos que se revisaron y encontraron en el documento.

El estudiante cinco elabora un documento cuyo mensaje es claro, debido a que presenta pocos problemas de escritura, lo que facilita su comprensión. Hace uso del lenguaje acorde al contexto y finalidad a las que va dirigido. Es un texto integral, pues va enlazando cada idea e información. El discurso es fluido y comprensible al tener presentar dificultades en su redacción. El texto presenta una organización conveniente, pues segmenta el texto con orden.

El documento es coherente en cuanto a que presenta y maneja la información con precisión y sin ambigüedades. La redacción está integrada por oraciones simples y compuestas, no obstante, se visualiza que, la mayoría de las veces, maneja debidamente las construcciones sintácticas. El vocabulario que emplea es variado, por lo que no hace un uso excesivo de ciertos vocablos, lo que deja ver la riqueza léxica del documento. La acentuación es correcta y solo presenta algunas situaciones a revisar en el uso de la puntuación. Se valora que el texto está redactado de tal forma que se deja ver el dominio sintáctico del participante, aunque se pueden corregir ciertos elementos hay bases para construir textos debidamente conformados.

El texto elaborado por el alumno seis tiene una redacción que es no es clara, pues cambia algunas palabras. Asimismo, emplea una sobre segmentación en las oraciones. El lenguaje es el adecuado para el tipo de texto que se elabora. Al ser un fragmento de una investigación en desarrollo, solo presenta un apartado, mismo que no cierra, por lo que, en el texto revisado, no hay una redondez del tema. La redacción del texto no es fluida y en ocasiones parece confusa.

El texto no está convenientemente organizado y carece de articulación en las ideas, por lo que el discurso es impreciso. De ahí que el texto no sea coherente en cuanto a que se presenta la información desorganizadamente y sin integración. Al hacer un uso reiterativo de oraciones simples y solo algunas coordinadas y pocas subordinadas, se considera que simplifica el discurso.

El documento presenta repeticiones constantes de conectores y vocablos, lo que hace redundante el mensaje. De igual forma, el texto presenta algunos problemas de acentuación, el uso de mayúsculas y el empleo en los signos de puntuación. A partir de la lectura y revisión se advierte que el estudiante debe seguir mejorando sus habilidades de escritura e intentar fortalecerlas mediante técnicas y estrategias que le permitan reforzar su competencia discursiva.

Figura 6.

Texto informante seis

Diagnóstico del grupo

El grupo de 5^oC se encuentra a cargo del maestro Daniel Alberto Dávila Zaragoza, cuenta con 29 alumnos, de los cuales 13 pertenecen al género masculino y 16 al femenino, ninguno está dirigido al equipo de usaeer, solo un alumno usa lentes y se presenta rezago que requiere adaptaciones curriculares en 3 alumnos.

Mayúscula el grupo no muestra problemática de mala conducta, pero sí del lado contrario que es saber trabajar en equipo.

Mayúscula el salón no cuenta con cortinas ni con equipos tecnológicos, tampoco con red a internet, ya que aunque si hay red en la escuela no llega a todas las aulas.

Mayúscula se comparte con el turno vespertino y cuenta con dos pizarrones, no hay tanta libertad para pegar o quitar cosas de las paredes; No se cuenta con libros del rincón o espacios de lectura, no hay material didáctico como ábacos, pelotas, etc, tampoco hay bocinas ni impresora.

Para que se produzca el desarrollo cognitivo, Piaget establece cuatro etapas o periodos: Periodo sensomotor, periodo preoperacional, periodo de las operaciones concretas y periodo de las operaciones formales, siguiendo (ca) este autor los alumnos se encuentran en la etapa de operaciones concretas.

La práctica de la lectura y escritura debe ser constante en nuestra vida cotidiana, para ello necesitamos la continuidad escuela-casa para mejorar cada día, sin embargo hemos detectado que muchos de nuestros alumnos no tienen la práctica diaria de la misma debido a la falta de atención en el seno familiar; la práctica dentro del aula no es la única que debe realizarse, para reforzar estos elementos es necesario se le dé continuidad en el interior de las familias.

— Lerner plantea abonar la tierra del lenguaje con actividades permanentes por lo que en clase se ha optado por llevar a cabo un libro viajero. —

Nota. Esta figura muestra la producción textual del informante seis y los aspectos que se revisaron y encontraron en el documento.

El séptimo participante redacta un escrito que presenta las siguientes valoraciones. El documento presenta problemas de inconsistencias en la redacción en ocasiones es confuso. El lenguaje que se utiliza es el adecuado para la temática del texto. El documento es el fragmento de estudio elaborado por el alumno, de ahí que no presente una estructura completa. El discurso por momentos fluye adecuadamente, sin embargo, en otras ocasiones se pierde el hilo por las redundancias de la redacción.

Del fragmento que se revisó, el documento presenta una organización ordenada por apartados apropiadamente dispuestos. La información que se expone es pertinente, a pesar de que en ocasiones las construcciones sintácticas sean imprecisas. Hace uso excesivo de subordinaciones lo que deriva en que se pierda la idea central. Es necesario emplear variedad de vocablos para que mejore la riqueza léxica del texto. El fragmento presenta algunos problemas en el uso de signos de puntuación y mayúsculas. Se analiza que el alumno requiere una revisión constante de su documento, para que de esta manera pueda consolidar su argumento y corregirlo por uno más específico.

En el caso del participante ocho, las valoraciones que se hacen de su documento son las siguientes. La redacción es clara y permite una comprensión apropiada del mensaje. El lenguaje se emplea de manera correcta. A pesar de ser un fragmento, el texto que se revisa tiene redondez e integración. Al presentar pocos problemas de redacción, el discurso fluye convenientemente. El escrito está ordenado correctamente por lo que se observa la organización que el alumno le dio al texto.

Es un discurso coherente y presenta la información convenientemente para que sea comprendida. La redacción discurre, la mayoría de las veces, de manera adecuada, pues el participante emplea oraciones simples, coordinadas y compuestas de manera equilibrada. En el documento utiliza variedad de vocablos sin ser repetitivo en el uso de estos. El texto presenta algunos problemas de acentuación y uso de mayúsculas que se requieren revisar. Se observa el estudiante no presenta problemas en la composición de un texto. Sin embargo, es necesario la autorrevisión y corrección constante para que el argumento sea más claro.

El participante nueve presenta un texto con las siguientes observaciones. El discurso de texto es claro, pues la redacción presenta pocos problemas. El lenguaje que se emplea va acorde con el tipo de texto elaborado. El escrito, a pesar de ser un fragmento, está completo y apropiadamente integrado. El argumento es fluido, pues se manejan construcciones sintácticas correctas. El texto es ordenado y la información expuesta está organizada adecuadamente. El estudiante emplea construcciones sintácticas apropiadas.

El uso constante de ciertos vocablos hace que el texto parezca repetitivo. Igualmente, el uso de signos de puntuación debe ser revisado para no utilizarlos de manera inadecuada. En general, se observa que es un texto pertinente en su redacción, lo que da muestra del nivel de competencia textual que tienen el participante, no obstante, es preciso que el estudiante atienda algunas situaciones que puedan limitar el discurso del texto.

Por último, el participante diez, presenta un texto que arroja los siguientes aspectos. Tiene un discurso claro. La redacción presenta pocos problemas. El lenguaje se emplea conforme al texto que se elaboró. El escrito es un fragmento del apartado de una investigación. No obstante, lo que se presenta es global y tienen una integración apropiada. El discurso es fluido, pues no presenta graves errores de composición. El documento está organizado y eso facilita su revisión. La información se utiliza correctamente y sin redundancias.

El participante emplea oraciones simples y compuestas, aunque en ocasiones hace uso repetido de oraciones coordinadas que evidencia su dificultad al elaborar construcciones sintácticas complejas. De la misma manera, utiliza reiteradamente algunos vocablos y no hace uso de sinónimos. Es un texto completo, sin embargo, se requiere seguir trabajando en la redacción para que el argumento tenga solidez y claridad.

Figura 7.

Texto informante 10

Fragmentos del planteamiento del problema.

La escritura está presente en nuestro día a día, incluso antes de aprender a utilizarla, es por ello que se considera esencial dominarla, pues es a través de ésta que podemos comunicarnos, aprender, enseñar, etc. Durante la educación primaria, la escritura se trabaja desde los primeros grados, y se hace de diferente manera, ya que el nivel de dificultad va cambiando, pues mientras que en primer grado se espera que los alumnos adquieran la escritura, al llegar a sexto año, se pretende que los estudiantes sepan, en gran medida, cómo utilizarla con diferentes fines y presentaciones, es decir, que puedan emplearla para redactar un texto meramente académica, ya su vez, para redactar textos literarios.

6 - 500
100 - 2
3 - 500
1000

Dentro de la Escuela Primaria "Flores Magón", ubicada en la Calle Cerro del Padre 302 de la colonia Lomas de la Pimienta, en la ciudad de Zacatecas, específicamente con el grupo de 6º "B", que está conformado por 30 estudiantes, de los cuales 17 son niñas y 13 niños; actualmente se encuentran en un rango de edad de entre los 10 y 11 años, y se caracterizan por tener un estilo aprendizaje kinestésico y asistir con regularidad a la escuela. Dicho grupo tiene un ritmo de trabajo lento, sobre todo cuando se trata de llevar a cabo actividades que implican el uso de materiales extras (como cartulinas, plumones, recortes, etc.), debido a que son muy meticulosos con la organización de la información y sus respectivas decoraciones.

1000 11 3
500 11 3

El trabajo grupal, suele llevarse a cabo de manera adecuada, ya que la mayoría de los estudiantes muestra interés por participar y al externar sus ideas contribuyen al desarrollo de la clase, sólo es necesario mejorar la moderación de dichas participación y seguir invitando a los integrantes del grupo, a que escuchen con atención a los demás; el trabajo en equipo suele ser complicado, ya que no todos realizan la misma cantidad de trabajo, algunos dirigen y organizan, otros hacen y el resto sólo observa y espera a que se le asigne alguna tarea, además de que siempre solicitan que sea por afinidad, debido a que existen algunas diferencias entre ellos, pero al hacerlo según lo prefieren, el trabajo avanza más lento, puesto que se distraen con facilidad;

5
cond 11 11
500 11 11
7

Nota. Esta figura muestra la producción textual del informante seis y los aspectos que se revisaron y encontraron en el documento.

Para dar continuidad al análisis, es preciso revisar la valoración que los estudiantes hacen de su propia competencia; de ahí que se requiera examinar las contestaciones que los informantes proporcionaron de la pregunta ¿Tu competencia en el ámbito textual o discursivo es adecuada para elaborar y revisar textos? Respondida en la entrevista que se les aplicó. En seguida se pueden ver las respuestas que dieron.

Tabla 19.

Respuestas pregunta 12

Informante	Respuestas
1	Creo que, de manera parcial, recuerdo que cuando revisamos algunos textos sobre el trabajo de titulación de un compañero principalmente me costó trabajo identificar las oraciones simples y de vez en cuando las compuestas.
2	Considero que tengo esta competencia medianamente desarrollada, realmente es un nuevo reto para mí.
3	No muy adecuada.
4	No mucho, puesto que mi expresión oral no es muy buena, es decir, suelo platicar o iniciar por el clímax y luego detallar u omito detalles. Tengo desorden cronológico discursivo.
5	Es adecuada, pero puede mejorar, por ejemplo, cuando se trata de escribir un texto académico, no suelo tener tanta dificultad, pero cuando se trata de otro tipo de texto, me cuesta más. Para la revisión, considero que es adecuada porque durante mis prácticas, me doy el tiempo necesario para revisar lo mejor posible los textos producidos por los alumnos.
6	No, a pesar que la instrucción del curso fue la apropiada, aun considero que podría omitir cosas al momento de revisar.
7	Creo que esta competencia esta más desarrollada que la anterior, aunque sé que debo de practicarla más y así pulir aquello que aún no está bien claro.
8	Considero que no lo es, ya que se me dificulta mucho el leer y escribir. También la inseguridad de estar mal hace que tenga bloqueos mentales y no pueda continuar escribiendo o incluso revisando.
9	Nuevamente recaigo en el aspecto de que mi área de enseñanza es la primaria, por lo que puedo elaborar textos sencillos aptos para los niños entre 6 y 12 años, también para revisar los productos que ellos elaboren, de hecho, es algo que disfruto bastante. Sin embargo, temo más cuando se trata de elaborar textos más complejos o revisar a otros que van en mi grado de estudio.
10	Con una buena rúbrica que sea clara y concisa es probable que sí, ya que es algo que hicimos y reforzamos.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Como se puede ver, seis estudiantes mencionan que su competencia textual o discursiva está en proceso de desarrollo, unos comentan que está más afianzada, no obstante, cuatro estiman que su competencia no es idónea, pues no se sienten capaces de revisar correctamente a sus alumnos o elaborar discursos comprensibles. La autoevaluación que los informantes hacen es crucial, puesto que permiten analizar el dominio que sobre esta competencia precian que tienen y lo que se examinó a partir de sus textos.

En ese sentido se interpreta que, de los 10 informantes revisados, menos de la mitad cuenta con una competencia textual que les permitan realizar textos comprensibles, complejos, que tengan un adecuado manejo del vocabulario, que redacten con propiedad y corrección. Esto debido a que la mayoría presenta problemas al desarrollar los elementos que se evaluaron en la examinación de los textos, es decir, la adecuación que implica que un texto esté redactado con claridad, utilizando un lenguaje adecuado al contexto.

La cohesión se refiere a la integración de cada uno de los temas hasta formar un todo, lo que lo llevará a tener redondez en el tema y en consecuencia un discurso fluido y sin trastabilleos. La coherencia donde el texto maneja la información de manera organizada y completa y por último la corrección gramatical, en la que el redactor, escribiera equilibradamente en cuanto al uso de oraciones simples, coordinadas y subordinadas. Dentro de la corrección gramatical se revisó la riqueza léxica y la variedad de vocablos que empleara para no ser redundante o repetitivo, así como la ortografía y la puntuación.

Si se considera, como se mencionó líneas arriba, que para ser competente textual se debe ser capaz de escribir o emitir un discurso a partir de los aspectos que conforman a la lingüística textual, se dilucida que los estudiantes aun no cuentan con las habilidades de escritura para confeccionar textos que sean coherentes, cohesivos y adecuados. Asimismo, se evidencia la falta de práctica de la escritura, su revisión y corrección constante. Aunque sí se puede observar que es una competencia en la que los

estudiantes tienen bases suficientes para fortalecerla con una práctica constante y consciente.

6.3 Competencia literaria

La competencia literaria es entendida como aquella que se encarga de desarrollar en el sujeto las habilidades para comprender, valorar y producir textos literarios. Para la presente investigación, se describió la importancia de revisar y comprender los textos literarios, se dio lectura a dos poéticos, de los que se hizo una actividad de comprensión y experiencia literaria, posteriormente se revisaron los componentes para la adaptación de un texto literario del que crearía un cuento.

Cabe mencionar que, dentro de la competencia literaria, la adaptación es una actividad que le permite al lector no solo comprender sino desmenuzar el texto hasta crear uno propio con bases del original. Dentro de esta propuesta, se estima que este acto fortalece la competencia literaria, pues le permite al lector ser un agente activo de su comprensión. Al elaborar un texto con base en otro, se parte de algo que se ha comprendido para ser capaz de generar algo nuevo de lo anterior.

Por otro lado, se planeó esta actividad basada en el conocimiento previo que los estudiantes ya tenían de la literatura, pues como ya se expuso en el capítulo uno, los estudiantes en quinto semestre cursaron la asignatura de *Literatura*. En la que vieron los fundamentos de la literatura infantil y juvenil, los géneros literarios y su estructura, así como la literatura como agente intercultural. De igual forma, estudiaron los criterios para la selección de textos infantiles, así como diferentes enfoques de la literatura: género, emociones, entre otros. Asimismo, revisaron estrategias de crítica, promoción y mediación literaria para finalizar con un proyecto literario como propuesta de intervención.

Por todo lo anterior, se propone la elaboración de adaptación. De lo antes expuesto, se desprende la revisión de esta categoría, para lo cual se utilizó una lista de

cotejo (Anexo 4) que se integra de siete criterios de valoración, así como de un apartado de observaciones. Estos siete criterios son: originalidad, estructura del texto literario, adaptación, creatividad, ortografía, lenguaje e imágenes. En seguida se presentan las valoraciones de los 10 participantes y sus propuestas creativas con base en los criterios antes mencionados.

La primera producción se llamó *El lobo de la capa roja*. Es una creación basada en el cuento de caperucita, pero con una proposición nueva y original. En cuanto a la organización del texto tiene la estructura base de un cuento, introducción, nudo y desenlace. Con respecto a la adaptación, el alumno presenta una comprensión de la esencial del texto literario base y hace una adaptación, pero elaborando una propuesta nueva. El discente tiene una adecuada ortografía. El lenguaje es apropiado para niños de primaria de cualquier grado o etapa, pues es un vocabulario familiar para los alumnos. Las imágenes son adecuadas y estéticas considerando las edades, 6 a 12 años, para las que va dirigidas. En general, se considera que es un texto apropiado para este primer acercamiento a la creación literaria, pues toma elementos del texto base y plantea una propuesta con una nueva visión.

Se observó que para el estudiante uno, esta actividad fue un reto, pues tenía que vincular varios elementos que cohesionaran en un cuento que fuera adecuado para los niños de primaria y que incluyera temáticas vigentes con los contextos de los alumnos de este nivel educativo. De ahí que el cuento maneje una nueva forma de ver a los clásicos.

La segunda adaptación llevó por nombre *El conejo del Montecito*. Es cuento basado en la historia de *El conde de Montecristo*. Es un texto que guarda grandes similitudes con la historia base, solo que los personajes son animales, porque la originalidad se encuentra en este último punto. Está organizado en introducción, nudo y desenlace, es una historia lineal. Con respecto a la adaptación, se observó que el participante contó con una adecuada comprensión del texto literario base, aunque, no hace una propuesta innovadora, pues solo cambia los nombres de los personajes. El

discente presentó problemas en el uso de mayúsculas y signos de puntuación, por lo que se le sugirió trabajar en ellos y hacer las correcciones necesarias dentro del texto. El lenguaje se eligió para que se les presentara a niños de tercero a sexto de primaria. Las imágenes no estuvieron unificadas y presentaban grandes variaciones estéticas de un personaje a otro.

Genéricamente, es un cuento que buscó cumplir con lo solicitado sin hacer una propuesta nueva. Pese a que el participante dos es un lector constante, se percibió que no buscó profundizar ni en el tema ni la forma de presentar la adaptación, las imágenes, la ortografía y en general la historia no fueron cuidadas y la creatividad solo quedó evidenciada en el nombre que le asignó a cada personaje, así como el animal lo representaba.

La tercera producción se denominó *Descuidos afortunados*. Es una creación basada en texto *Los ridículos deseos*. Este cuento busca actualizar la temática manejada en el texto base, pero cambiando los personajes, ahora es un profesor. En cuanto a la organización del texto tiene la estructura base de un cuento, introducción, nudo y desenlace. Con respecto a la adaptación, el participante comprende la esencia del discurso del texto base y realiza una adaptación tomando los elementos más representativos del cuento. En cuanto a la ortografía, el cuento presenta problemas de acentuación, uso de mayúsculas y signos de interrogación. El lenguaje es apropiado para niños de primaria pues es un vocabulario familiar para los alumnos de segundo a sexto semestre. Se sugirió que se equilibra el uso de la imagen con respecto al texto, pues las páginas están muy saturadas de texto y la imagen queda minimizada.

Este cuento es una creación que busca actualizar los textos literarios clásicos con temáticas más cercanas a los niños de ahora. Es una adaptación adecuada, no obstante, se deben cuidar más los elementos estéticos, la ortografía, las imágenes, revisar el equilibrio visual para no saturar las páginas. El participante tres, no es un lector asiduo, de hecho, se le dificulta realizar esta práctica, por lo que se estima que es un acercamiento positivo a la literatura y a la creación literaria.

La cuarta adaptación se llamó *Harold Potter y la ambición mágica*. Es cuento basado la novela *Harry Potter y la piedra filosofal*. Esta propuesta es una versión alternativa de la historia base, por lo que es original pues plantea nuevas acciones sobre la temática base. El cuento se organiza en introducción, nudo y desenlace. Con respecto a la adaptación, como ya se comentó, es una invención nueva basada en la historia de Harry Potter. En ese sentido se visualizó que el estudiante es un conocedor experto de las novelas de Harry Potter, especialmente de la que toma como base, de ahí que elabora una propuesta creativa. El discente tuvo algunos problemas de acentuación, aunque fueron mínimos.

El lenguaje es apropiado y pertinente para niños de tercer año de primaria en adelante. Las imágenes, a pesar de su relación directa con las ya conocidas, cambiaron según lo requirió el mismo cuento. Este participante es un estudiante comprometido y creativo en las actividades que se solicitaron a lo largo del curso y en específico de esta actividad. Esto se refleja en la adaptación que elaboró, pues fue un texto cuidado y trabado con detenimiento.

La quinta producción se denominó *El disco de Doris*. Es una creación basada en el cuento de *Retrato de Dorian Grey*. En cuanto a la organización del texto, tiene un orden coherente en cada una de sus partes. Con respecto a la adaptación, la historia es verosímil y se relaciona cercanamente a la historia original. En ese sentido el discente cinco presenta una comprensión del texto literario base y hace una adaptación. El cuento presenta algunos problemas de acentuación.

El lenguaje es apropiado para niños de primaria, debido a que el vocabulario familiar para los alumnos. Las imágenes son estéticas y pertinentes para niños de 6 a 9 años. Es una propuesta nueva, en general, creativa y se considera apropiada para esta primera creación literaria. El discente tomó en cuenta los aspectos solicitados y los incorporó a su producción. Este cuento es sencillo, visualmente agradable y con una mirada nueva sobre un clásico literaria.

La sexta producción llevó por nombre *El extraño caso de Love y Evol*. Este cuento basado en la historia del *Extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*. Este texto que tienen muchas similitudes con la historia base, por lo que se considera que se hizo un resumen que solo busca interesar al lector, aunque no proponga algo nuevo u originalidad. Respecto a la adaptación, se vio que el estudiante tuvo una buena comprensión del texto literario base. El alumno presentó problemas de en el uso de signos de puntuación y acentuación. El lenguaje que se empleó es conveniente para niños de primaria. Las imágenes son estéticas y cumplen con los fines para las que se utilizaron. Este participante fue un estudiante regular en cuanto que no siempre realizaba las actividades en tiempo y forma, su creación literaria es básica y se le sugirió mostrar más interés por la lectura, pues a través de la vinculación que tenga con esta será que los alumnos de educación básica se acercarán a la ella.

La séptima adaptación se nombró *Rome y Julieta*. Es un cuento basado en la obra del mismo nombre. Aunque este no tiene título original, sí hace una nueva propuesta de la versión de la historia base. El cuento se organiza en introducción, nudo y desenlace. La adaptación, como ya se comentó, es una invención nueva basada en la historia de *Romeo y Julieta*, pero busca actualizar el tema y darle un giro para que sea más cercano al contexto de los lectores. Con base en lo anterior, se percibió que el participante conoce la historia y crea algo nuevo de ella. Dentro de los aspectos de forma, se pueden mencionar que el texto presentaba algunos problemas de acentuación. Por otro lado, el lenguaje empleado es adecuado para el nivel educativo. Las imágenes elegidas fueron pertinentes para la edad de los lectores, son artísticas y visualmente adecuadas. Este cuento es da un giro a la historia de amor y propone temas de inclusión y de valores necesarios para los alumnos de este nivel educativo.

La octava producción se denominó *Adrián, un niño bueno, ¿o malo?* Es una adaptación que toma como base la novela de *Retrato de Dorian Grey*. Es un texto innovador en cuanto al manejo del tema. Se organiza en función de los elementos del cuento. Con respecto a la adaptación, es pertinente e innovadora porque se modifica a leyenda. El texto es creativo, pues se basa en la obra, pero hace un nuevo planteamiento

de la misma. La leyenda presenta algunos problemas por lo que se recomendó que cuidar el tamaño y el tipo de letra, así como el uso de las mayúsculas, pues no son recomendables en todo el texto, así como que revisara la acentuación. Las imágenes son pequeñas en comparación con el tamaño de la letra.

Estéticamente es necesario que se cuiden varios elementos, entre ellos la selección de imágenes diferentes en estilo y el tamaño, la disposición del texto y el discurso que se maneja en la leyenda. Pese a lo anterior, es un acercamiento que permite vincular al participante con la lectura y propicia una nueva manera de revisarla, ya no solo son agentes pasivos, sino que son activos al momento de producir literatura.

La novena producción se llamó *Las aventuras de Perla dragona*. Es una creación basada en el personaje de Sherlock Holmes. El cuento propone a una dragona que es una detective que busca resolver misterios en su comunidad. La organización del texto se conforma por introducción, nudo y desenlace. Es una adaptación simple y clara. Es un cuento creativo, aunque se considera que es simple y que está dirigido a niños de 6 a 8 años. En cuanto a la ortografía, el cuento presenta problemas de acentuación y algunos signos de interrogación. El lenguaje es sencillo, por lo que para niños de grados más altos podría parecer muy básico. Las imágenes van acordes con la temática y las edades para las que parece estar dirigido. Esta creación actualiza al personaje arquetipo como lo es Sherlock Holmes. La historia es sencilla y adecuada para dar un acercamiento a las obras que se derivaron de este personaje. El participante nueve es un lector asiduo y en algunos momentos se ha interesado por escribir.

La creación literaria diez recibe por nombre *El silencio de Raskólnikof* y se basa en la obra de *Crimen y Castigo*. Es un cuento original que integra todos los elementos del cuento. La adaptación está construida para buscar que la historia sea asequible para los alumnos de primaria, en ese sentido es creativo tanto en el discurso como en la construcción global del cuento, aunque se sugirió que no sea tan cruda la adaptación y que busque matizar la esencia de la historia original. El lenguaje empleado es adecuado para el nivel educativo.

La ortografía está debidamente empleada. Las imágenes elegidas son pertinentes para la edad de los lectores, son artísticas y visualmente apropiadas. Por otro lado, se percibió que para el participante diez, le permitió escribir y confeccionar un producto para los niños, con historias clásicas que pueden parecer lejanas para los alumnos, pero que cuando se hace para y por ellos, que fuera adecuado para los niños de primaria y que contuviera temas actuales. De ahí que este texto acerque a los alumnos a los clásicos.

Esta actividad fue importante porque se abordó a la literatura desde una función activa, sin dejar de lado el acto lector. Los estudiantes tuvieron la libertad de elegir un clásico conocido por ellos y hacer, en la mayoría de los participantes, propuestas nuevas con temáticas actuales. De igual manera, como ya se hizo mención, se tomaron en cuenta los conocimientos que los estudiantes desarrollaron con la materia de *Literatura*, pues se tuvo que vincular criterios de la selección de textos literarios para crear un texto que estuviera acorde con ellos.

Pese a que casi todos los estudiantes elaboraron propuestas creativas, aún hay mucho por hacer para fomentar la educación literaria, ya que la mitad de los participantes no son lectores constantes. Este hecho evidencia la urgencia de crear estrategias para que en los docentes en formación se implante una conciencia literaria que trascienda hasta sus alumnos.

La competencia literaria que se buscaba fomentar con la presente investigación tenía el fin de que los estudiantes se relacionaran con la literatura ya no solo como seres receptores de información, historias, vivencias, pensamiento, experiencias y un sinnúmero de sensaciones que la literatura proporciona, sino que ellos construyeran nuevas visiones que acercaran a sus alumnos al acto lector. Se considera que pese al tiempo y lo rudo de la actividad, se dio al estudiante una manera distinta de vincularse con la literatura y se diseminó la semilla de la creatividad.

Por otro lado, se requiere revisar la perspectiva que los informantes tienen sobre la pregunta ¿Tu competencia literaria es adecuada para el fomento a la lectura?

Respondida en la entrevista que se les aplicó y de la cual emanaron las siguientes contestaciones.

Tabla 20.

Respuestas pregunta 13

Informante	Respuestas
1	No creo que sea lo suficiente, en cuestión de lectura me falta trabajar en ello.
2	No
3	Un poco puesto que necesito seguir fortaleciendo estrategias que permitan fomentar la lectura.
4	Sí lo considero, ya que por mí misma he creído que tengo un vocabulario variado, más no extenso, ahora con este curso sí enriquecí un poco mi sintaxis.
5	Sí, considero que es una de las más fuertes hasta el momento, pues en todas mis prácticas he logrado algo referente a la lectura, por ejemplo, en mi última jornada de prácticas, logré la lectura de un libro completo (durante el horario escolar), así como la comprensión y discusión del mismo.
6	Sí, ya que considero que soy un lector que rescata siempre la esencia del texto y por ende, creo que puedo promover la lectura y gestionar ambientes de lectura en el aula.
7	Considero que me encuentro en un nivel medio, pues disfruto de la lectura, el análisis y reflexión de estos, además de experimentar la lectura de diversos géneros, sin embargo reconozco que debo de retomar el hábito lector que tenía.
8	Sí es adecuada para el fomento, ya que el curso justamente es para mejorar estas habilidades lingüísticas y literarias. Aprender a reconocerlas y aprender a aprender para desarrollarlas adecuadamente.
9	Creo que sí lo es en algunos momentos. Normalmente noto como los alumnos disfrutaban de la lectura de textos que doy en voz alta cuando se trata de textos narrativos. Siempre trato de hacer modulaciones de voz, respetar signos e incluso hacer cambios de tono. Esto es atractivo para ellos ya que pueden “seguirle el hilo” a la historia. Sin embargo, temo por el fomento de otros tipos de textos pues no suelo disfrutarlos, por ende, conozco muy pocos y no pongo tantos énfasis en la lectura ni promoción de estos.
10	Me faltarían ciertos tecnicismos y dominar mejor el tema, pero con práctica y estudio se lograría.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Como se puede observar, los estudiantes consideran que tienen una competencia adecuada para promover actos lectores en sus alumnos. Por otro lado, algunos informantes comentan que sí, pero que tienen que seguir fortaleciendo esta competencia,

otro más comenta que no, sin embargo, dice que con trabajo constante lo puede lograr. Uno más dice que es necesario tener más estrategias para el fomento de la lectura.

Desde una perspectiva particular, se considera que es indispensable que los estudiantes reconozcan que la lectura es una actividad que se construye a partir de la práctica constante. Es complejo decir que a pesar de que no se lee, sí se invita a leer. Es en este punto donde se visualiza que los informantes no tienen claro qué es la competencia literaria y los fines que tiene esta. En ese sentido, se requiere profundizar en los conocimientos sobre la educación literaria y cómo trabajarla para sí y para los alumnos de educación básica.

Como Lomas (1999) lo menciona, la competencia y la educación literaria van más allá de la transmisión de textos clásicos en las escuelas, pues tienen el objetivo de formar lectores competentes desde la experiencia reflexiva que les genera la literatura, sin centrarse en que esta sea positiva o negativa, por el contrario, lo importante es la experiencia reflexiva *per se*. Por tanto, la educación y competencia literaria se encamina a que el lector sepa qué hacer con lo leído, pues lo comprende y mediatiza en torno a él.

Con base en lo anterior, se valora que los estudiantes todavía no se sitúan en este punto, pues ellos siguen considerando que la competencia literaria es leerles a los niños y no enseñarles a saber qué hacer con la lectura. Bajo este ideario, se llega a la conclusión de que hace falta ahondar en el concepto de competencia literaria y formar al futuro docente con una educación literaria que le permita ayudar a sus alumnos a construir su competencia.

6.4 Conocimiento disciplinar de la lengua

Esta última categoría concentra las 10 de las 13 preguntas de las que se conformó la entrevista que al finalizar el curso de “Habilidades lingüísticas y literarias” se les aplicó a los estudiantes. Es preciso mencionar que se hizo de manera anónima, por lo que las

respuestas en este apartado presentadas no corresponden a los discentes que se presentaron en las categorías antes expuestas.

La entrevista se les realizó a los 19 estudiantes que participaron en la aplicación del Plan de acción propuesto para esta investigación. Como ya se dijo, esta entrevista se conformó de 13 preguntas, tres de ellas ya se presentaron en cada una de las categorías antes expuestas. En seguida se revisarán las respuestas obtenidas del resto de las preguntas (10) de 10 de los informantes de los 19 participantes, pues se hizo una selección por conveniencia. Se comienza con la pregunta de ¿qué aprendiste de este curso?, los estudiantes contestaron lo siguiente.

Tabla 21.

Respuestas pregunta 1

Informante	Respuestas
1	Creo que el curso me proporcionó las herramientas para tener una conciencia lingüística más aguda, ello en cuanto a la morfología lingüística. Así mismo también el curso me permitió darle nombre a los accidentes gramaticales que pueden ser vistos en los trabajos realizados en el aula. Igualmente aprendí aspectos gramaticales de manera más puntual tal como la definición como el uso y los tipos.
2	Me ha quedado muy en claro que la formación lingüística se da por medio del aprendizaje y por supuesto de la enseñanza de la lengua materna, por lo que indudablemente se favorece la comunicación oral y escrita, además de que conocemos aspectos funcionales y didácticos para así tener la capacidad de redactar y comprender textos competente y eficazmente.
3	Aprendí elementos de las oraciones, jerarquía gramatical, tipos de conjunciones y su respectivo uso, identificación de verbos, nexos, adverbios, sustantivos, adjetivos, artículos y oraciones compuestas y también, aprendí a realizar adaptaciones de textos clásicos.
4	De este tema aprendí mucho sobre la lingüística en general, ya que muchas veces, de manera personal, no pongo atención en la manera a cómo escribo y hablo y ahora sé que por un mínimo cambio en alguna preposición o conjunción puedo cambiar el sentido de lo que quiero expresar.
5	Aprendí sobre lingüística (morfología y sintaxis) y literatura, donde destacó (desde mi punto de vista) la jerarquización de palabras y su análisis.
6	El uso y aplicación de las palabras, así como conceptos referentes a la sintaxis y la gramática.
7	En este curso aprendí diversas reglas y usos que existen en la gramática, además de diversos términos de los cuales desconocía su concepto,

	pero que usaba constantemente como lo son las “locuciones”. La jerarquía gramatical es otro punto a tocar, debido a que no sabía de su existencia hasta este curso.
8	Aprendí a buscar, identificar y reconocer faltas de ortografía, buscar cómo se debe escribir una palabra, aprendí a tener un mejor criterio de revisión al momento de aplicar algunas actividades con nuestros alumnos. Aprendí la clasificación y tiempos de los verbos y distinguir un poco más los tipos de oraciones. También aprendí que es bueno retomar temas que vimos en primaria para ser mejor docente.
9	En sí muchas cosas de las que vimos en este curso ya las había estudiado en grados anteriores, desde la primaria hasta la prepa, sin embargo, a pesar de ponerlos en práctica, no los podía nombrar en concreto, ya que olvidaba la clasificación de estos recursos lingüísticos.
10	Principalmente, la redacción de textos escritos. De todos los tópicos que esto conlleva, como adjetivos, adverbios, verbos tiempos verbales, etcétera.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Como se puede observar, los estudiantes enuncian que lo aprendido en el curso fue orientado a la parte lingüística y mencionan, un menor número, lo textual y lo literario. No obstante, lo destacable es que mencionan la importancia del conocimiento de estos contenidos, que antes desconocían y que lo aprendieron con la propuesta de intervención planteada para esta investigación.

Un aspecto que se evidenció durante la observación de las sesiones es lo ajeno que estaban los estudiantes a estos contenidos, a pesar de que ellos mismos los habían enseñado dentro de sus prácticas docentes, pues ellos mencionaban que ya habían enseñado el adjetivo, pero no sabían qué función cumplían dentro de la sintaxis o no conocían que había más clasificaciones de adjetivos y solo enseñaban los que daban una cualidad. Es decir, los estudiantes tenían un conocimiento superficial de la lengua y es de esa manera como la enseñan.

Otro aspecto que llama la atención es la poca mención que se hace a la literatura. Se interpreta que se puede deber a que, por cuestiones de tiempo, no se analizaron más que dos textos poéticos y fue de manera virtual. No obstante, se buscó tener acercamiento activo al proponer la elaboración de adaptaciones literarias para los alumnos de educación básica, de esta actividad surgieron cuentos digitales creativos que

ya se analizaron. En cuanto a la pregunta 2: ¿Qué tema sientes que quedó más sólido en tu aprendizaje?, los informantes proporcionaron las siguientes respuestas.

Tabla 22.

Respuestas pregunta 2

Informante	Respuestas
1	Me resulta algo difícil responder, porque antes del curso realmente no estaba acostumbrada a pensar de acuerdo a una conciencia lingüística; sin embargo, algo que me pareció interesante de abordar fueron las clases sobre artículo, verbo, conjunción y preposición pues, realmente se les atribuyen muchos más elementos de aquellos que originalmente les asignaba.
2	Verbo, sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, adverbio.
3	Las conjunciones.
4	Considero que fue el tema de sustantivos, verbos, artículos, conjunciones, adverbios, adjetivos en panorama general y preposiciones.
5	La jerarquización de palabras, especialmente las conjunciones.
6	Producción literaria
7	Adjetivos y adverbios.
8	El tiempo que considero un poco más sólido es el trabajar con los tiempos verbales y conjunciones.
9	Los acentos son el tema que más he dominado en toda mi formación, así que posiblemente éste. Por otro lado, algo que frecuentemente olvidaba era la voz pasiva y la activa, pero ahora lo siento más sólido.
10	En mi parecer, el uso de los diversos tipos de adjetivos no conocía y el tiempo en el que se redacta alguna oración.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Para estas preguntas, las respuestas se orientaron, nuevamente, al conocimiento lingüístico que los informantes aprendieron y fortalecieron. Solo un estudiante respondió que la producción literaria fue lo que más sólido considera que tienen dentro de su conocimiento. El resto se centró en los elementos gramaticales, especialmente en las clases de palabras.

Lo anterior, se considera, se debe a que es un contenido al que se le dedicó más tiempo. Asimismo, se diseñaron ejercicios que se elaboraban en casa y que, al día siguiente, si había tiempo, se revisaban en plenaria. De igual forma, se solicitaba que los estudiantes buscaran un texto en sus redes sociales y de ahí realizan la identificación de la clase de palabra vista en la sesión.

Por esta razón, se piensa que los estudiantes priorizan más el contenido gramatical sobre cualquier otro, porque así lo asociaron, de manera más directa, con su entorno. Además de que en algunas ocasiones presentaban el análisis que habían realizado en la clase. Para continuar, en seguida se presentan las respuestas de la pregunta 3: ¿Qué tema sientes que quedó más débil en tu aprendizaje?

Tabla 23.

Respuestas pregunta 3

Informante	Respuestas
1	Creo que las oraciones compuestas, subordinadas y sus complementos, especialmente al momento de etiquetar los elementos de las oraciones, pues, de manera particular, a pesar de ser información que ya había sido abordada con anterioridad aún me costaba algo de trabajo mental el remitirme a cada apartado de manera rápida.
2	Conjunción, preposición y oraciones compuestas.
3	La morfología
4	Aún estoy confundida en cuanto a identificar bien los diferentes tipos/variaciones de adjetivos y pronombres, núcleo y modificadores de sujeto: modificador directo e indirecto y el núcleo del predicado.
5	Considero que debo seguir reforzando el análisis del predicado, ya que en su momento lo entendí, sin embargo, siento que no quedó totalmente consolidado.
6	Modos verbales.
7	Verbo específicamente reconocer el tiempo en el que están conjugados (simples/compuestos, antepretérito, antepospretérito, etc.).
8	Hay varias debilidades en muchos temas que necesito retomar. Preposiciones, tipos de oraciones, reconocer los elementos de la oración, revisión de ortografía y las locuciones adverbiales. Creo que también me falla un poco las funciones adverbiales, sustantivación, recordar la clasificación de adverbios y desarrollar indicadores que me permiten desarrollar la competencia lectora.
9	Los tipos de oraciones, por ejemplo, la subordinante.
10	Me quedaron algunas dudas con el tema de las locuciones adverbiales de las oraciones subordinadas y compuestas.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Esta pregunta se considera fundamental para la investigación, porque expone las temáticas que, según la percepción de los estudiantes, quedaron más endebles. Con base en ello, se observa que nuevamente los contenidos gramaticales: morfológicos y sintácticos son los que consideran fueron los más frágiles en cuanto al adquisición del contenidos y temáticas. El tema de literatura no se menciona en las respuestas.

Con respecto a lo mencionado por los informantes, las respuestas se pueden explicar si se considera el factor tiempo, pues pese a que se les dejaron ejercicios sobre los contenidos lingüísticos, no siempre se contó con el tiempo para la revisión y corrección de todos los trabajos. Un ejemplo es el verbo. En la sesión se les explicó los accidentes del verbo: persona, número, voz, modo y tiempo, y se les dejó un ejercicio donde ellos tenían que identificar estos accidentes en los verbos ya conjugados, sin embargo, esta actividad les costó mucho trabajo, pues no estaban familiarizados con este tipo de análisis.

Con base en lo antes dicho, se puede mencionar que el formato en que se impartió el contenido no ayuda a que los estudiantes puedan detallar su aprendizaje, pues no se dan las condiciones temporales para revisar y retroalimentar detenidamente. Se sigue ahora con las respuestas de la pregunta 4: ¿Para qué crees que te sirven los contenidos que se abordaron en este curso?

Tabla 24.

Respuestas pregunta 4

Informante	Respuestas
1	Como primera instancia para conocer de su existencia y saber más o menos cómo es que son utilizados, posteriormente para practicar y dominar lo más posible su uso y finalmente para poder enseñarlos de manera adecuada.
2	Para tener una mejor comprensión lectora y por ende, una buena redacción que no dé referencias de rodeo y repetición al expresar una idea para que pueda ser comprendida por quien la lea.
3	Para tener una mejor noción en cuanto a las habilidades lingüísticas y literarias al momento de impartir algún contenido de clase que tengan relación a dichas habilidades.
4	Considero que de manera personal nutren mi vocabulario y, aparte, de manera profesional fue muy enriquecedor, ya que al trabajar con alumnos de educación básica puedo poner mayor énfasis en el mejoramiento de su escritura y vocabulario.
5	Para comprender mejor el uso del español en la cotidianidad, en la vida escolar y laboral.
6	Para conocer los fundamentos teóricos y prácticos que rigen la lengua materna para la enseñanza de la misma en educación básica.
7	Para tener una mejor conciencia al momento de redactar un texto o inclusive al expresarse de forma oral, haciendo lo posible porque el mensaje sea claro.

8	Considero que me son muy útiles para el desarrollo personal y profesional propio. Ya que debo de prepararme y aprender para poder enseñar con mejor calidad.
9	Las habilidades escritoras son útiles en la vida, sin duda nos pueden servir en la cotidianeidad y el campo laboral y estudiantil para lograr expresarnos de manera adecuada. Mientras más correcto se redacte un texto, más fácil es darnos a entender. Este curso nos brindó herramientas para mejorar nuestras habilidades lingüísticas y escritoras, ya que pudimos analizar el porqué de varias normas propias del español escrito, lo cual es útil para ser conscientes de cómo escribimos y cómo mejorarlo, así como para ayudar a nuestros alumnos, probablemente mediante la transmisión-recepción, que no es mala. Desde mi perspectiva, la forma más sencilla de enseñar estos temas tan complejos.
10	Al ser docente en formación, nos sirve para enseñar las reglas y la forma correcta de la redacción correcta en un texto, además de contenidos que van en conjunto como coherencia, ortografía y claridad en la escritura.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

En cuanto a las respuestas que los informantes proporcionan sobre esta pregunta, es preciso reconocer que el curso de “Habilidades lingüísticas y literarias” cumple con el objetivo de fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y esto trae como consecuencia que mejoren conocimientos en el área del lenguaje, pues, desde la perspectiva de los estudiantes, el curso les dio elementos para que mejoren sus habilidades lingüísticas y literarias tanto para ellos como para sus alumnos.

No obstante, pese a que el curso les dio bases elementales para que mejoren sus habilidades, es necesario que el estudiante siga trabajando en ellas para que estas se puedan fortalecer; es decir, no solo pensar que, por haber tomado un curso de esta índole, ya son competentes en las áreas del lenguaje que se requieren para una enseñanza adecuada, se requiere seguir trabajando y siendo consciente de la importancia de estas para ellos y para sus alumnos. Para continuar, se exponen las respuestas de la pregunta 5: ¿Los temas vistos fueron suficientes para mejor tu práctica docente en el área del lenguaje?

Tabla 25.*Respuestas pregunta 5*

Informante	Respuestas
1	Sí, como primer instancia para mejorar los propios escritos y posteriormente para realizar sugerencias más puntuales y sustentadas en los de los alumnos.
2	Sí, pues debe ser conocido lo que se transmite a los alumnos. Esto favorecerá la revisión de sus trabajos de forma óptima.
3	Sí, ya que son temas que como docentes debemos conocer y comprender para comunicar aprendizajes adecuados y significativos para dicha área, buscando las estrategias acordes para desenvolver las habilidades lingüísticas y literarias en los alumnos.
4	Sí, se vieron temas que uno puede considerar básicos; saber o mínimo conocer, pero no, existe una gran variación de todo, que hasta uno mismo se sorprende de saber que todo tiene profundidad y función hasta en lo mínimo.
5	Sí, porque comprendí mejor los temas que tengo que enseñar y tengo una idea más clara de cómo revisar un texto.
6	Sí, ya que son un aporte valioso no solo a la técnica docente sino también al uso cotidiano del lenguaje y su composición.
7	Sin duda alguna fueron de gran utilidad para la mejora de mi práctica docente, sin embargo considero que aun necesito reforzar algunos temas en el área del lenguaje.
8	Considero que no, ya que el lenguaje es un área muy variada en cuanto a su contenido y necesitamos más tiempo para abordarlo. Cabe mencionar que sí me ha servido mucho para ampliar mi bagaje lingüístico, pero aún hay temas que trabajarlos más.
9	Creo que los temas sí, pero me hubiera gustado más verlos durante más tiempo, con más detenimiento, detalle y sin tanta presión. Eran temas que realmente me interesaron y, creo que a la mayoría de mis compañeros también; pasábamos buen rato haciendo las tareas y discutiendo al respecto, era agradable y algo a lo que ya no estábamos acostumbrados. Aunque quizá nos faltó tiempo para haberlo disfrutado más de lo que lo hicimos.
10	Me parece que sí, detallaron los diferentes temas para concluir en la práctica, aplicando todos los conocimientos adquiridos. Fue muy claro y conciso el curso.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

En función de las respuestas otorgadas por los estudiantes, este curso muestra su funcionalidad dentro del ámbito profesional de los estudiantes, es decir, no solo son temáticas para mejorar su competencia comunicativa personal, sino como docentes, en la práctica cotidiana con los alumnos de educación básica. No obstante, también mencionan que son contenidos que necesitan desarrollarse con más detenimiento.

Empero, es necesario mencionar que las habilidades que se construyeron en este curso, como ya se dijo, no son suficiente para mejorar su práctica docente, pues solo se brindaron cimientos básicos que serán necesario fortalecer con el ejercicio constante y consciente de la enseñanza de la lengua. De igual forma, se puede mencionar que no todos los estudiantes mostraron el mismo interés del curso, pues por lo menos una cuarta parte, fueron por conseguir la constancia, sin mostrar un interés real por mejorar su saber lingüístico.

Por otro lado, el cuestionamiento número 6: ¿Cuáles tópicos revisados se trabajaron de manera profunda y detallada?, se refiere a la valoración que los estudiantes normalistas hacen sobre las temáticas y contenidos revisados durante el curso. En seguida, se presentan las respuestas que arrojó.

Tabla 26.

Respuestas pregunta 6

Informante	Respuestas
1	Creo que todos los elementos se abordaron de manera puntual, sólo de repente la dinámica de la clase iba muy rápido, pero se entiende que era debido a los tiempos.
2	Considero que todos, aunque me hubiera gustado verlos con más detenimiento o con más ejemplos, pues se abordaba mucho en el día, pero no lograba recordar más adelante a qué se hacía referencia en algunas cosas.
3	Conjunciones, redacción, verbos, adverbios, adjetivos y sustantivos.
4	Podría pensar que todos se trabajaron profundamente, a excepción de núcleo y modificadores de sujeto: modificador directo e indirecto y el núcleo del predicado o al menos, esos temas no logré asentarlos.
5	La morfología y sintaxis.
6	Sí, ya que son un aporte valioso no solo a la técnica docente sino también al uso cotidiano del lenguaje y su composición.
7	Sustantivos, adjetivos, adverbios y conjunciones.
8	Todos los temas se trabajaron detalladamente, solo que por el tiempo no se profundizó aún más en cada elemento revisado, aquí el enemigo fue el tiempo, ya que hay temas interesantes que aún quedaron inconclusos.
9	Creo que a todos los temas se les dio la misma relevancia y se revisaron durante el mismo tiempo.
10	Los temas de adjetivos, adverbios, de los verbos, los sustantivos y los tiempos verbales.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Las contestaciones que se consiguieron de esta pregunta permiten evaluar la percepción que los estudiantes tuvieron sobre el curso, en ese sentido, se visualiza que, en la mayoría de las respuestas los estudiantes dijeron que el contenido que se revisó más detalladamente fue el lingüístico-gramatical. De igual forma, algunos informantes mencionaron que se vieron los temas de manera rápida, lo que significa que se deben considerar más de 40 horas para impartir esta propuesta, de hecho, como ya se mencionó, es pertinente que estos contenidos se aborden desde los planes de estudio. Desde otra perspectiva, un estudiante mencionó que faltó tiempo para revisar el contenido sintáctico y uno más tiene la percepción de que hubo contenidos que quedaron inconclusos.

Ya se ha comentado que el curso quedó limitado por la cantidad de contenido versus el tiempo con el que se contaba, así como la modalidad en la que se impartió, es decir, a contra turno, lo que implicó que algunos estudiantes no asistieran al 100% de las sesiones o que asistieran cansados, pues estaban en sus jornadas de prácticas y, por ende, frente a grupo. Otro factor que influyó fue el clima, ya que algunas sesiones tuvieron que realizarse de manera virtual. Pese a todas estas circunstancias, hubo contenido, dicho por los informantes, que se impartió claramente. Con respecto a la pregunta número 7: ¿Qué aprendizaje te dejan las actividades presenciales realizadas durante las sesiones?, se busca revisar la percepción de los estudiantes con respecto a las actividades que se diseñaron para que se elaboraran durante las clases.

Tabla 27.

Respuestas pregunta 7

Informante	Respuestas
1	Principalmente como un tipo repaso o una aplicación más puntual y personal sobre los elementos abordados en las sesiones.
2	Que la práctica hace al maestro, también es normal que me desespere al no comprender algo o no hacerlo de la forma correcta, de forma rápida o al primer intento, si bien, ha sido uno de los primeros acercamientos profundos es necesario seguir practicando para tener la posibilidad o la certeza de conocimiento acerca de ello.
3	Fue un aprendizaje enriquecedor ya que se fortalecieron aquellas áreas de oportunidad en cuando a algunas habilidades lingüísticas. De igual

	manera se reconoce la importancia de tener conocimiento de las mismas para llevar al aula un aprendizaje significativo.
4	Trabajar de manera presencial es muy enriquecedor porque así se hace un intercambio de ideas o dudas entre alumnos-alumnos y profesor-alumno, en cambio, si el trabajo hubiera sido de manera virtual, siento que se hubiera entorpecido un poco la sesión, ya que, como sabemos, a veces se dificulta o se traba la conexión.
5	Un mayor entendimiento del español, ya que ahora soy más consciente de cómo es que lo utilizo o cómo lo hacen los que me rodean, tanto de manera oral como escrita.
6	Los conceptos que derivan de la composición y uso de las palabras.
7	Creo que estas actividades fueron las más importantes en el curso, ya que era el momento en donde todas las dudas se resolvían, dándote cuenta de que fue aquello que fallo a la hora de redactar o hacer un ejercicio en casa (tarea del curso).
8	Me dejan las ganas de aprender, prepararme aún más, de leer e investigar. Se quedan las ganas de tener otro curso y de desarrollar textos literarios bien escritos.
9	Recordé la importancia y belleza de escribir bien, de conocer la lengua y su complejidad y el reto que implica dominarla, así como el sentido que tiene respetarla. En sí, posiblemente el mayor aprendizaje es permanecer intentado ser consciente del uso de las herramientas textuales que permiten la expresión y comunicación mediante el español.
10	Las sesiones presenciales fueron principalmente para conocer la teoría de toda esta temática que desarrollamos. Era identificar cada tópico para después aplicarlos.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Las respuestas dejan ver que los estudiantes valoran positivamente las actividades de manera presencial, pues, a pesar de ser en su mayoría teóricas, funcionaron para la exposición del contenido. Algunos también mencionan que los temas les provocaron ganas de seguir aprendiendo. Aunque algunos comentaron que las sesiones fueron para resolver dudas o que se desarrollaron de manera concisa pues se dejaba trabajo para continuar practicando lo visto en la sesión.

Se diseñaron las actividades con el objetivo de cubrir todos los temas propuestos para cada ciclo. Sin embargo, se piensa que es necesario contemplar que las sesiones presenciales también recuperen la vinculación que los participantes hace entre la práctica y la teoría, pues nuevamente el tiempo fue el que operó en contra y solo uno o dos estudiantes comentaron que lo que se estaba viendo de gramática, era lo que el plan

de estudios vigentes en educación básica solicitaba que se impartiera a los alumnos de este nivel educativo. Con respecto a la pregunta 8: ¿Los ejercicios y actividades que se solicitaron de manera asincrónica fueron adecuadas?, los estudiantes dan más elementos para analizar las actividades y ejercicios planeados para el curso.

Tabla 28.

Respuestas pregunta 8

Informante	Respuestas
1	Sí, sólo de repente me confundía con las indicaciones de algunos ejercicios, pero las actividades siempre eran acorde a lo que se había abordado.
2	Sí, aunque me hubiera gustado recibir retroalimentación de cada ejercicio realizado para saber qué hice bien y en qué puedo mejorar.
3	Sí ya que no fueron actividades pesadas y fueron adecuadas y entendibles en cuanto a los contenidos que se estuvieron revisando.
4	Sí, fueron acorde a lo visto en cada sesión, no se saturaba de trabajos ni actividades.
5	Sí, considero que permitieron comprender lo que se explicaba en las clases presenciales.
6	Sí, ya que fueron aplicados los conceptos vistos en las sesiones sincrónicas y en verdad ponían a prueba el conocimiento que se debía de obtener en dichas reuniones.
7	A mi parecer si lo fueron, debido a que te hacían analizar, indagar y reflexionar en los temas vistos durante las clases del curso.
8	Sí fueron adecuados, ya que es como debe funcionar la tarea, es una revisión o repaso de lo visto en clase, solo queda la duda de haber revisado bien a nuestros compañeros.
9	Sí fueron adecuadas porque primero vimos la clase sobre el tema y, si algún aspecto no había quedado del todo claro, con las tareas tuvimos la oportunidad de analizarlo mejor basándonos en los apuntes y las nociones que teníamos al respecto.
10	Sí, en cada actividad se puso en práctica lo aprendido y rescatado de las sesiones presenciales.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Los 10 informantes contestaron afirmativamente a esta pregunta, no obstante, también comentan que hizo falta retroalimentar dichos ejercicios en plenaria, además de la revisión que se realizaba por parte del compañero. Esto deja ver que los estudiantes se sentían inseguros de sus conocimientos pues no tenían la certeza de haber revisado correctamente a su compañero, según los comentarios dados por los mismos estudiantes. De igual forma, es pertinente considerar que la retroalimentación constante es fundamental para el afianzamiento de este tipo de conocimientos, no obstante, por el

formato del curso, fue complicado realizar una revisión detenida de cada una de las actividades.

Sin embargo, por los comentarios y lo observado en las sesiones, es necesario asignar tiempo para hacerla. Por otro lado, los estudiantes, en la pregunta 9 *¿Qué tema consideras que no era necesario que se revisara en el curso?*, proporcionaron una valoración general sobre el contenido del curso y las temáticas que se incluyeron.

Tabla 29.

Respuestas pregunta 9

Informante	Respuestas
1	Yo creo que ninguno, considero que si se omitiera alguno, por ejemplo, las oraciones compuestas, subordinadas y sus complementos hubieran sido más difíciles de agarrarles el hilo.
2	Opino que cada tema tuvo su razón de ser para ser impartido por la docente, sin embargo, como lo he mencionado, percibo que se abordaba mucho en cada sesión y de momento se comprendía la mayoría de lo explicado, pero pasando el tiempo se tenía la sensación de no haber concretado bien el aprendizaje.
3	Todos fueron fundamentales.
4	Todos fueron relevantes y tenían protagonismo aun viendo otro tema, es decir, si se veía el sustantivo, analizábamos la existencia del artículo (y variaciones) antes del sustantivo, etcétera.
5	Considero que todos fueron necesarios.
6	Todos los temas me parecieron útiles para los fines del curso y mi propia técnica docente.
7	Ninguno, pues todos los temas vistos eran necesarios de recordar y reforzar.
8	Sí fueron aplicados en el curso era por una razón, entonces todos los temas son necesarios.
9	Considero que todos los temas son necesarios, es decir, no creo que despreciar algún conocimiento sea mejor que estudiarlo.
10	Creo que todo es necesario para desarrollar la capacidad de una buena escritura.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Aunque los estudiantes, en su mayoría, valoraron que los temas que se impartieron en el curso eran los requeridos para el objetivo del mismo, uno de ellos menciona que era mucha información y que a veces era complicado seguir el paso del expositor. Desde la observación, se estima que los contenidos eran los necesarios para desarrollar cada una

de las competencias, sin embargo, se coincide que para algunos estudiantes era complicado seguir el paso del desarrollo de las sesiones y los visto en las mismas, nuevamente, será necesario proponer más tiempo para presentar las temáticas detenidamente y así, poder propiciar un aprendizaje más certero. Por último, se revisa la pregunta número 10: *¿Qué más te gustaría aprender sobre contenido disciplinar de la lengua?*, en la que precisa qué otro contenido se desea aprender del español.

Tabla 30.

Respuestas pregunta 10

Informante	Respuestas
1	Me gustaría puntualizar en elementos de redacción literaria, utilizando lo aprendido en el curso.
2	Creo más necesario aprender bien lo visto en el curso y dominarlo, para enseguida establecer más metas de aprendizaje, pues me parece un tema interesante por demás y sustancial para comprender y desarrollar nuevas teorías o tópicos.
3	Estrategias para una comunicación efectiva.
4	Expresión oral.
5	Creo que me gustaría abordar más a fondo la fonética.
6	Profundizar en morfosintaxis
7	Me gustaría que pudiéramos profundizar en el tema de la teoría literaria, pues al ser uno de los últimos temas a conocer en el curso no pudo estudiarse como se quería.
8	Me gustaría aprender a redactar textos literarios, revisar a mis alumnos y enseñarles el lenguaje de mejor manera. También conocer el uso de frases u oraciones, ejercicios para llevarlos a la práctica, leer para comprender y reflexionar.
9	Posiblemente palabras que permitan una ampliación en mi vocabulario; sé que el español es una lengua muy rica y desconozco muchas palabras, algunas porque se han vuelto arcaicas, otras porque pueden ser ambiguas y, por el contrario, están las que simplemente son muy rimbombantes y no son parte de nuestra cultura cotidiana, o bien existen los tecnicismos, etc., pero me encantaría conocer más palabras del español y entender su significado.
10	Más que aprender algo nuevo que complemente el uso de la lengua, practicar lo ya enseñado, identificando errores para mejorar.

Nota. Esta tabla integra las respuestas obtenidas por los informantes.

Si bien las respuestas a este cuestionamiento muestran el interés por seguir aprendiendo temas como vocabulario, fonética, expresión oral, estrategias de comunicación, redacción de textos literarios, de igual modo evidencian el interés que tienen los

estudiantes por seguir practicando los conocimientos adquiridos en el curso, pues consideran que solo empleando estos saberes de manera constante permitirá que ellos fortalezcan su conocimiento.

Desde la observación del curso, se coincide, nuevamente, en que es fundamental que lo aprendido en el curso se practique de manera constante para que en los estudiantes se fortalezcan las competencias que este curso pretendía robustecer. Si bien los participantes tenían nociones de los contenidos revisados, pocos de ellos eran vinculados con su formación docente y con la importancia de vigorizar estos saberes para su desarrollo como sujetos en constante comunicación y como docentes. Con todo lo anterior, se interpreta que, en definitiva, estos temas son imprescindibles en la formación de todo docente de educación básica, pues depende que los mismos escolares se vayan educando bajo una enseñanza de la lengua integral.

En otro tenor, es pertinente revisar los aspectos de mejora que la propuesta planteada arroja. En un primer momento, se requiere considerar más tiempo para cada una de las competencias a desarrollar, es decir, exponer con mayor detenimiento la teoría disciplinar de la lengua. Un segundo aspecto es la revisión constante del trabajo solicitado, para, de esta manera, aminorar los errores o confusiones que se pudieran generar en el estudiante. Otro aspecto que se requiere revisar es la vinculación entre el saber teórico y la manera en que se pone en práctica, de esta forma se pueden consolidar los contenidos, pues se tienen una inserción directa con el contexto de la práctica educativa.

Hallazgos, discusiones y cierre de la investigación

La escuela debería centrarse en la práctica de la lengua: leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso de lenguaje.

Emilio Alarcos Llorach

Descubrimientos

Durante el desarrollo de toda investigación se pueden encontrar diversos hallazgos, unos inesperados, otros ya previstos. En el caso del presente estudio se trabajó lo que desde un inicio fue la guía que orientaría a esta indagación, esto es, la apremiante necesidad de atender el conocimiento lingüístico de los docentes en formación desde su educación normalista. A pesar de los esfuerzos por atender esta problemática, se encontró que, para ello, se requiere que desde la educación docente se forme el conocimiento disciplinar que los aprendientes deben tener para enseñar lengua como Lomas (1999), López y Marina (2001), Lerner (2001), Cassany (2002) Kaufman y Rodríguez (2003) y un sinnúmero de autores lo han propuesto.

Esta exploración que sobre el dominio disciplinar de la lengua se realizó, dejó en claro que para ser docente de educación básica hace falta más que conocimientos pedagógicos y didácticos. Por ello, es imprescindible incluir dentro de esta instrucción a los saberes disciplinares que, al igual que los otros conocimientos, brindarán elementos fundamentales para formar un saber especialista de la lengua, pues son ellos, los docentes de primaria, quienes educan y enseñan la lengua.

Para la presente investigación, corroborar esta importancia permitió tener la certeza de que la propuesta que se planteó, con sus bemoles, es aplicable en la complementación de la educación normalista durante el trayecto del estudiante en estas instituciones de educación superior, pues es ahí y solo ahí donde se sientan las bases

que le servirán de apoyo para su futuro desempeño profesional. El éxito del discente depende en gran medida de la educación que se les brindó en su formación docente.

Lo anterior implica que desde el currículo se revise y valore esta necesidad, pues son los planes y programas los que mandatan lo que un docente debe aprender, o no, en su instrucción normalista. De igual forma implicó que durante la revisión de estos, se mostrara el grado de interés que cada plan de estudios tiene sobre la enseñanza de la lengua y la profundidad con la que se le atiende.

En el aún vigente, pero en proceso de extinción, el Plan de Estudios 2018, se propusieron materias como Lenguaje y comunicación, prácticas sociales del lenguaje, desarrollo de la competencia lectora, producción de textos escritos y literatura que dan elementos para enseñar lengua; no obstante, estos no se equiparan completamente con los contenidos que se visualizan en educación básica. Lo que implica que los estudiantes no tengan los elementos suficientes para enseñar esos contenidos.

La tabla 31 incluye una breve revisión histórica de los temas, que por lo menos, en los últimos tres programas de estudios de quinto de primaria, programas 2011 y 2012, Fase 5, programa 2022, se han solicitado enseñar. Como se observa, hay una constante en los temas, ejemplo de ellos son el uso categorías gramaticales como el verbo, adverbio, conjunciones o nexos que pertenecen a la competencia lingüística gramatical. De igual forma se pide el manejo del sujeto y predicado, redacción de textos, corrección de la escritura que son elementos a desarrollar en la competencia textual o discursiva y actividades literarias como lectura de textos, elaboración de textos literarios y difusión de los mismos, propios de la competencia literaria.

Tabla 31.

Contenidos de lengua en Educación Básica

Programa de estudios 2011	Programa de Estudios 2018	Programa de Estudios 2022
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sintácticos y semánticos • Identidad de las referencias (persona, 	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue la referencia de los sujetos y acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa reflexivamente adverbios, frases adverbiales y nexos temporales, para indicar

<p>lugar, tiempo) en el texto para establecer relaciones cohesivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras que indican tiempo para establecer el orden de los sucesos. • Nexos (por ejemplo: por lo tanto, cuando, entonces, porque, etc.), para darle cohesión a un texto. • Analizar fábulas y refranes. • Elaborar un compendio de leyendas. • Leer poemas. • Escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos. (SEP, 2011, pp.43, 44) 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza nexos temporales y frases adverbiales para expresar la temporalidad. • Lee cuentos y novelas breves • Escribe narraciones de la literatura y la experiencia. • Lee poemas de la lírica tradicional (poesía popular) para elaborar una antología. <p>• Sugerencias de Evaluación: Observe el proceso y la comprensión de los estudiantes para distinguir algún tipo de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, formas de cita, campos semánticos. (SEP, 2017, pp. 187, 190, 191, 208).</p>	<p>secuencia y simultaneidad y duración en los hechos narrados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y comprende la concisión de las reglas, el empleo de verbos (modo y tiempo) y el uso de numerales. • Escribe la narración de los hechos autobiográficos, haciendo uso de comas, puntos y seguido, puntos y aparte y dos puntos, para dar claridad y orden a las ideas. • Revisa y corrige reiteraciones innecesarias en la escritura de la reseña: errores de concordancia y de ortografía en general. • Lee cuentos y poemas mexicanos seleccionados a partir de sus intereses y gustos. • Combina textos literarios con elementos de otros lenguajes artísticos, donde establezca movimientos, gestos, sonidos o colores para representar personajes, lugares y situaciones y los guarda en video o los presenta en vivo al montar una exposición en la que se invite a familiares y el resto de la comunidad escolar, para su apreciación y disfrute. (SEP, 2022, pp. 8, 10, 22, 24, 29)
---	---	--

Nota. Esta tabla ejemplifica algunos de los contenidos que son solicitados en quinto grado de primaria y en la fase 5.

Es decir, se pide que el docente, egresado de una escuela normal, enseñe temáticas que desconoce, por lo que no es capaz de enseñarlas adecuadamente, pues son competencias que él no ha estudiado durante su capacitación como profesor.

Nuevamente sale a resaltar la importancia de atender estos saberes y la inclusión de los mismos en el currículo normalista. Porque las competencias lingüística-gramatical, textual o discursiva y literaria le proveen herramientas para mejorar el dominio de su lengua y, aunados con las asignaturas de didáctica, le dan la capacidad plena para enseñar lengua.

En estos hallazgos el método de investigación, investigación-acción fue fundamental para dar un seguimiento más próximo al problema y la propuesta que se planificó para subsanarlo, ya que, debido a la vinculación directa con el fenómeno, se tuvo una aproximación a las necesidades reales de los docentes en formación y lo que requerían para mejorar su práctica docente. Esto permitió revisar cercanamente cómo iba resultando la propuesta de intervención en su aplicación y los efectos que produjo en los participantes.

En ese sentido, se puede comentar que la investigación-acción, en este tipo de problemáticas, concede la ventaja de ir replanteando la propuesta en función de la evolución de la misma. Es decir, debido a los ciclos de intervención se podía hacer una valoración al término de cada ciclo y replantear la acción del siguiente. Esta evaluación constante implicó un hacer y rehacer para obtener mejores resultados. En la presente investigación, lo anterior permitió que se hicieran las modificaciones apropiadas para que los estudiantes se vincularan con el fenómeno y buscaran modificar sus saberes lingüísticos.

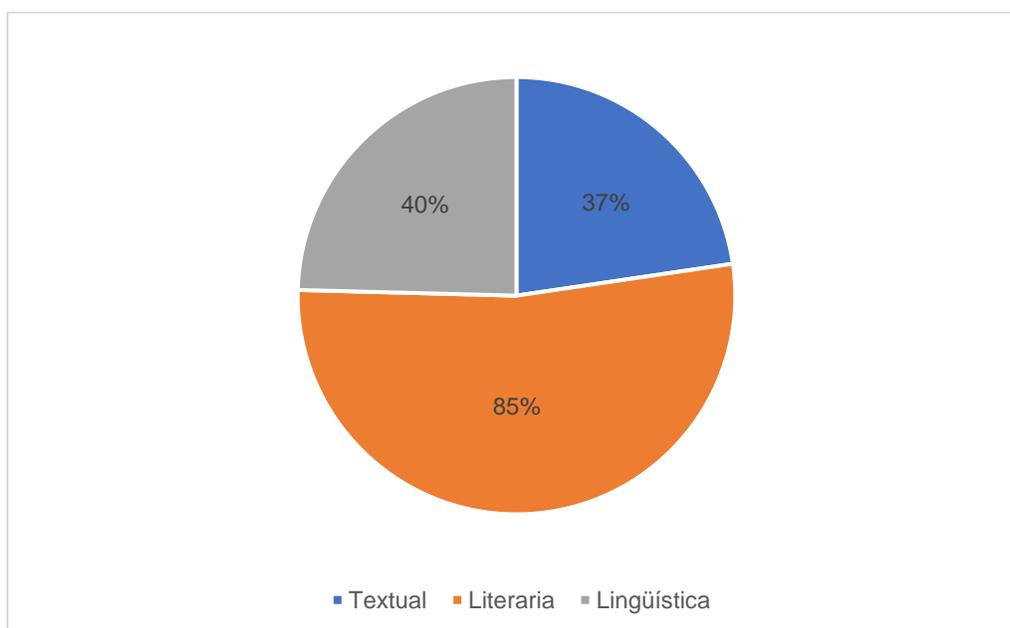
En resumen, esta investigación dejó comprender cómo se puede atender esta problemática y mejorar la formación de docentes que enseñaran, entre otras materias, lengua. Por ello, es preciso revisar el nivel de progreso que este estudio tuvo, a partir de los objetivos, organizados por específicos y general, así como el supuesto; elementos que se plantearon al inicio de este recorrido de indagación y que a continuación se recuperan.

Analizar los conocimientos lingüísticos que poseen los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC

Para analizar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, se tomaron como base a 75 estudiantes: 26 de primer año, 26 de segundo y 23 de tercero. Por otro lado, el análisis de los conocimientos lingüísticos se basó en los resultados que obtuvieron en la Prueba de Habilidades Lingüísticas y Literarias. Esta prueba incluyó la valoración de tres competencias: lingüística gramatical, textual o discursiva y literaria que, como se describió en el marco teórico, forma parte de la competencia comunicativa. La PHLL se conformó 20 reactivos: 12 de habilidades lingüísticas 4 de habilidades textuales y discursivas y 4 de habilidades literarias. De la que, *a grosso modo*, se obtuvieron los siguientes resultados que se pueden observar en la gráfica 9 que a continuación se visualiza.

Gráfica 9.

Porcentajes de aprovechamiento por competencia



Nota. Esta gráfica concentra el porcentaje de aprovechamiento que los estudiantes obtuvieron en la PHLL.

La gráfica anterior muestra el aprovechamiento por competencia de todos los participantes, siendo la competencia literaria la que tuvo mejor aprovechamiento. Para la textual o discursiva el promedio de los discentes fue de 0.34 de un total de 0.92, como ya se enunció, siendo 4 reactivos que conforman la evaluación esta competencia. La competencia literaria, se destaca por ser la de mayor calificación con un resultado general de 0.79 de un máximo de 0.92. Por último, se tiene a la competencia lingüística, cabe mencionar que esta es la que conforma la mayor parte de la prueba con 12 reactivos, por lo tanto y tomando en cuenta lo anterior, el resultado de esta competencia fue de 3.24 del que se pudo haber obtenido una máxima de 8.16.

El resultado general de la evaluación fue reprobatorio con un promedio de apenas 4.4, si bien es cierto que los mejores resultados se obtuvieron con los estudiantes de tercer grado, se pudo observar que los de más bajo aprovechamiento fueron los de segundo, con un 4.2, después vienen los estudiantes de primero con un 4.4 y con 4.5 los discentes de tercero. Lo anterior, permitió revisar qué sabían los estudiantes normalistas de esta licenciatura, cuáles eran sus fortalezas y cuáles sus debilidades. Con base en ello, se diseñó la propuesta de intervención que permitiría subsanar los desconocimientos disciplinares de los docentes en formación de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Revisar los programas de estudio que pertenecen a la enseñanza de la lengua de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC y su organización

La revisión de los programas consistió en examinar los Planes de Estudios desde 1984 hasta el 2001; para ello, se hizo, en un primer momento, la recopilación de dichos planes. Posteriormente, se analizaron las materias de lengua de los planes de estudio 1999 al 2018. Esta exploración dejó ver los contenidos, autores, las orientaciones teóricas que siguen cada una de las asignaturas de lengua. Cabe mencionar que del plan de estudios 1984 no se encontraron los programas, por esa razón fue que solo se examinaron las materias de lengua de este plan. De esa exploración se derivó la tabla 32, que integra las asignaturas de lengua de cada Plan de Estudio.

Tabla 32.*Concentrado de asignaturas en el área del lenguaje*

Plan de Estudios	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre
1984	Español I	Español II	Literatura infantil I	Literatura infantil II	Teatro infantil I	Teatro infantil II
1997		Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II			
2012		Prácticas sociales del lenguaje	Procesos de alfabetización inicial	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	Producción de textos escritos	
2018	Lenguaje y comunicación	Prácticas sociales del lenguaje	Desarrollo de la competencia lectora	Producción de textos escritos	Literatura	
2022	Lenguaje y comunicación	Literatura y mediación lectora	Desarrollo de la literacidad			

Nota. Esta tabla reúne las materias de lengua de los diferentes planes de estudios.

De igual forma, la tabla 32 incluye los cursos propuestos por la Nueva Escuela Mexicana, aunque no formaron parte del análisis que se hizo en esta investigación, se consideró pertinente incluirla con el fin de complementar el análisis de este objetivo dos, pues tanto el Plan de estudios 2018 como 2022 están vigentes en la formación docente actual. En ese tenor, las conjeturas a las que se llega es que los cursos de cada uno de los programas no contemplan contenidos de fondo que concentren mayores conocimientos sobre dominio lingüístico y los saberes disciplinares que un hablante debe manejar para enseñar lengua. Es decir, las asignaturas se concentran en ver temáticas teóricas de la lengua, pedagógicas, didácticas, técnicas, pero no profundizan en temas gramaticales, textuales y literarios.

Por tanto, los planes de estudio y los cursos que se diseñan siguen sin considerar temáticas necesarias para una enseñanza holística de la lengua. Como se visualiza en la tabla 32, el Plan de Estudios 2018 y 2022 parten de cursos distintos, específicamente el 2022 hace una concreción de temas para disminuir las asignaturas de lengua. Mientras

que el 2018 desglosa las temáticas de esta área de estudios, impartíendolas con mayor detenimiento, el 2022 aglutina las materias con el objetivo de incluir asignaturas de diferente índole. Es decir, sigue sin tomarse en cuenta el área disciplinar.

De ahí se concluye que es preciso fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, idealmente desde los programas educativos, o, en su defecto, a partir de cursos diseñados para atender esta necesidad formativa de los aprendientes normalistas, ya que les brindará herramientas para ejercer una docencia consciente con la importancia educar a los alumnos de educación básica para ser competentes comunicativos.

Diseñar una propuesta para fortalecer los conocimientos lingüísticos en los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC

El objetivo tres consistió en diseñar una propuesta de intervención que se ocupara de la problemática detectada en la formación docente. Para ello, se revisaron los conocimientos lingüísticos de los docentes en formación y se tomó como punto de partida los planes y programas de estudios que históricamente y en el presente se han empleado para educar a los futuros profesores, de igual manera, se tuvieron en cuenta las asignaturas, autores y orientación teórica de las materias para tener una base sólida en el planteamiento de la propuesta a elaborar.

Lo anterior, posibilitó la preparación del curso “Habilidades lingüísticas y literarias” que se desarrolló en 40 horas; 16 horas presenciales, 6 horas en línea, 18 asincrónicas. El formato del curso estuvo en función del horario de los estudiantes, pues se impartió a contraturno. Las temáticas que se abordaron estuvieron acorde a los resultados de la PHLL y los requerimientos que se desprendieron de esta.

Con base en ello, el curso se planificó en tres momentos o ciclos: el primero consistió en abordar contenidos de la competencia lingüística-gramatical: Teoría lingüística-Morfología, donde se trabajaron las categorías gramaticales: verbo,

sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, adverbio, conjunción y preposición en lo teórico y práctico, programando ejercicios que permitieran al aprendiente reforzar la teoría vista en las sesiones. Como instrumento de evaluación se empleó una lista de cotejo. Este bloque tuvo una duración de 16 horas, ocho presenciales y ocho asincrónicas.

En el segundo momento o ciclo se desarrollaron los contenidos de Teoría textual: Sintaxis, en la que se abordaron temas como los elementos de sujeto y predicado, las oraciones simples y compuestas: coordinadas y subordinadas. Para esta parte del curso se trabajó mayoritariamente contenido teórico y para la práctica se solicitó que se hiciera un texto que fuera parte de la investigación que estaban realizando para su titulación. El instrumento de valoración fue una lista de cotejo. Este ciclo tuvo una duración de 16 horas, ocho presenciales y ocho asincrónicas.

Para el tercer momento o ciclo se vieron los temas de Teoría literaria, revisión de textos poéticos y elaboración de una adaptación literaria. Esta parte del curso buscaba vincular al estudiante con la experiencia literaria a partir de la lectura de dos textos líricos y la elaboración de una adaptación de un clásico literario. Como instrumento de evaluación se utilizó una lista de cotejo. Este ciclo tuvo una duración de 10 horas, 5 en línea y 5 horas asincrónicas.

Como ya se dijo, la organización de los temas y el tiempo destinado a cada ciclo fue con base en los resultados conseguidos en la PHLL. De esta prueba se observó que los estudiantes presentaban mayor problema en temáticas lingüísticas y textuales que en las literarias, de ahí que se haya planificado el curso para contrarrestar estas deficiencias.

A pesar de la minuciosa revisión del “Curso de Habilidades Lingüísticas y Literarias”, se vio que es necesario ampliar los tiempos destinados para cada ciclo, pues debido al periodo reducido, no fue posible hacer una retroalimentación detallada de las actividades. Lo que derivó en una apreciación confusa de las respuestas de algunos ejercicios. Por lo anterior, se concluye que los tópicos de este curso son indispensables

en la formación de los futuros profesores de lengua, aunque se deben realizar las adecuaciones para una óptima aplicación de la propuesta. Asimismo, es preciso mencionar que esta propuesta sienta las bases que habrán de servir como referente, aunque no consolida las competencias como deseablemente se esperaba.

Aplicar la propuesta diseñada para el desarrollo del dominio lingüístico de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC

La aplicación de la propuesta de intervención se dirigió a los estudiantes de séptimo semestre, debido a que del “Curso de Habilidades Lingüísticas y Literarias” los aprendientes obtendrían una constancia avalada por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), derivado de esto, los docentes en formación de este semestre serían los más favorecidos, no solo por el aprendizaje que conseguirían del curso, sino por la constancia que también obtendrían de él.

Por otro lado, la aplicación de la propuesta supuso un desafío, dado que los estudiantes de séptimo semestre se encuentran en prácticas docentes de tiempo completo. De ahí que se llevara a cabo a contraturno, es decir, en un horario vespertino de 5 a 7 pm. No obstante, la disposición por tomar el curso fue evidente desde un principio, porque los aprendientes tenían interés en instruirse en este contenido. Esto se incrementó cuando se les mostraron los resultados que obtuvieron en la PHLL. Derivado de lo anterior, los docentes en formación estuvieron atentos y colaborativos, ya que realizaban cada una de las actividades solicitadas.

El “Curso de Habilidades Lingüísticas y Literarias” se llevó a cabo del 13 al 27 de noviembre, como ya se dijo, tuvo una duración de 40 horas; sin embargo, por actividades en conmemoración de la Revolución Mexicana y problemas climáticos que hubo los días 16 y 17, se tuvieron que hacer algunas adecuaciones en la modalidad de aplicación del curso, esto es, impartirlo en línea. El 21 de noviembre, los estudiantes solicitaron que nuevamente la sesión fuera en línea y, como las actividades planeadas no se veían

afectadas en que la sesión se llevara a cabo en este formato, se accedió a que la presentación de las adaptaciones literarias se realizara en línea.

Las reflexiones a las que se llega son que el curso propuesto es factible para aplicar en los niveles donde los estudiantes tengan una práctica activa con los alumnos de básica, pues de esta manera podrán vincular lo revisado en el curso con lo programado en los planes de estudio de este nivel educativo. En otras palabras, se propone que este curso se imparta a estudiantes de tercer año en adelante. De igual forma, se requiere que esta propuesta se considere aplicar en no menos de 60 horas, para dar pie a la revisión de ejercicios, a las aclaraciones y resolución de dudas de los participantes, así como a una retroalimentación constante. Otro aspecto importante a considerar es la temporalidad para la impartición del curso, pues se cree que, si se efectúa en el periodo intersemestral-presencial, tendrá mejores resultados, ya que el horario será matutino.

Evaluar la apropiación de la propuesta en el desarrollo el conocimiento disciplinar de los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria

En general, se estima que la propuesta sí proporciona las bases para desarrollar y fortalecer el conocimiento disciplinar de los docentes en formación, puesto que da elementos para que el estudiante reconozca la existencia del contenido que se aborda en el curso, además de que brinda herramientas de análisis. En otro orden ideas, el resultado favorable se afianza al visualizar que los estudiantes consiguieron, con las diferentes evidencias de trabajo examinadas, mejorar parcialmente sus habilidades lingüísticas y literarias. A continuación, se describe más detenidamente este proceso.

La competencia lingüística-gramatical se revisó con la actividad que consistió en que el estudiante identificara las siguientes clases de palabras: verbos, sustantivos, adjetivos y pronombres en un texto base. De este ejercicio se contempló que los estudiantes tuvieron una mejora, pues con anterioridad habían obtenido resultados más bajos, mientras que, posterior a la intervención, los aprendientes mostraron, como

ponderación más baja 3.9 y 4, conseguida por dos participantes y la más alta de 7.8. Si se realiza una comparación se podrá observar que la calificación más baja en la PHLL fue de 1.7 y la más alta fue de 6.4. Lo que deja ver que sí hubo un cambio favorable.

La competencia textual o discursiva tuvo como evidencia la elaboración de un fragmento que sirviera para la investigación que los estudiantes estaban desarrollando en su proceso de titulación. El escrito se revisó mediante los criterios dados por la lingüística del texto: Adecuación: claridad y lenguaje adecuado al contexto; Cohesión: redondez del tema y fluidez del discurso; Coherencia: organización del texto coherencia textual y Corrección gramatical: Complejidad sintáctica: riqueza léxica y ortografía y puntuación.

De lo anterior, se concluye que los estudiantes tienen nociones claras de los elementos que integran a un texto y los aspectos a considerar al momento de la evaluación de los mismos, pues con base en los resultados que se consiguieron en la PHLL, la calificación más alta de los estudiantes que tomaron en curso fue de 7.5 (1 estudiante) y la más baja 0 (dos discentes), aunque no hay una equiparación entre los valores, ya que de cuantitativos se pasa a cualitativos, se observa que en función de la revisión cualitativa, sí hay una variación favorable con respecto al antes y después de la intervención. Esto en función de la revisión de los textos. Sin embargo, se percibió que los docentes en formación deben seguir fortaleciendo esta competencia para continuar perfeccionando tanto en su producción individual como en la enseñanza que brindan a sus alumnos y las prácticas de escritura que planifican para ellos.

La competencia literaria se examinó mediante la realización y presentación de una adaptación de un texto literario clásico dirigido para niños de primaria. Esta evaluación se hizo con base en los siguientes siete criterios que son: originalidad, estructura del texto literario, adaptación, creatividad, ortografía, lenguaje e imágenes. De la valoración de la adaptación se concluye que los estudiantes tienen los elementos para fortalecer su competencia literaria, pues en función del conocimiento previo y la actividad elaborada se propició una vinculación más profunda con la literatura y la importancia de enseñarla

desde la generación de experiencias lectoras que permitan una mayor proximidad con el lector.

Cabe mencionar que esta competencia fue la más favorecida en la PHLL, puesto que los estudiantes consiguieron mejores resultados, como se observa en la gráfica 9. En consecuencia, lo que se buscaba con la intervención era profundizar en las habilidades literarias con el objetivo de que los docentes en formación optimizaran sus destrezas individuales y como profesores de literatura, así como generar una vinculación con las prácticas de lectura literaria. No obstante, el ahondar en el reforzamiento de esta competencia es, igualmente, una tarea particular que depende, en gran medida, de la consciencia literaria de cada sujeto.

Fortalecer el conocimiento disciplinar de la lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria mediante una propuesta de intervención

El objetivo principal versa sobre el robustecimiento de los conocimientos lingüísticos y literarios de los estudiantes normalistas. Para el logro de este propósito, se elabora una propuesta que atienda esta intención. En ese sentido, se enuncia que cuando se habla de la lengua y su enseñanza es preciso tomar en cuenta que el conocimiento y el uso que se tenga de esta se correlaciona directamente en cómo va configurando el hablante su manera de comprender el discurso del otro. En otras palabras, las habilidades que el sujeto posea sobre el uso de la lengua materna son directamente proporcional a la forma en la que concebirá su mundo.

En ese sentido, se considera que durante muchos años se han buscado estrategias para remediar, solucionar o corregir las dificultades que los aprendientes de los distintos niveles educativos presentan en el ámbito del lenguaje y la comunicación. Aunque hay propuestas para paliar esta situación, desde una perspectiva particular se ha considerado que se debe entender esta problemática desde la formación docente, porque son los profesores los que marcarán el camino a seguir.

Por otro lado, si se parte de las bases normativas que integran el perfil de egreso de los docentes nóveles y lo que desde los planes de estudio de educación básica se solicita, se observa que se requiere que los profesores egresen con competencia y habilidades comunicativas y, por ende, disciplinares. Para que esto se dé, es necesario que dichos educadores egresen con bases sustentables para mejorar su propia práctica profesional. De ahí, la trascendencia de fortalecer la competencia lingüística y literarias de los estudiantes normalistas desde sus primeros años de estudio.

En función de lo anterior, fue planteada esta investigación, que buscó dar respuesta a una de las dificultades y desafíos más constantes en educación. El planteamiento que aquí se propone es que se dote al futuro profesor de una educación lingüística y literaria a partir de las bases disciplinares, sin dejar de lado las didácticas y pedagógicas. Brindarle al aprendiente estos saberes, como ya fue descubierto por los estudiantes-participantes, permitirá perfeccionar las estrategias de enseñanza de la lengua en todos los ámbitos que la integran.

Por tanto, se deduce que esta propuesta es factible para su aplicación en el ámbito normalista, puesto que complementa los conocimientos que un docente en formación va adquiriendo en su trayecto educativo en estas instituciones. Los resultados muestran la necesidad de abordar contenidos disciplinares, debido a que, como ya se enunció en el apartado de resultados, los estudiantes normalistas presentan debilidades amplias en conocimientos disciplinares de la lengua, específicamente en el ámbito gramatical, textual y literario.

Como se observó, la identificación de tipo de palabra y análisis de su función queda limitado al no contar con un mayor estudio sobre los elementos gramaticales. En el caso de la producción textual o discursiva, se revisó que los estudiantes tienen habilidades de escritura limitadas para elaborar textos integrales. Con esto, se muestra la falta de práctica de la escritura, su revisión y corrección constante que puede quedar superada si se ejercita de manera constante. En el caso de la competencia literaria se considera que es necesaria una sensibilización hacia la importancia de la literatura y su

práctica constante, como sujetos y como docentes. De esta concientización depende que se eduquen generaciones con mayor acercamiento a la lectura.

De ahí que se concluya que, con los cambios y sugerencias ya dichas, este curso brinda resultados que se acercan a la optimización de las competencias lingüísticas, discursivas y literarias, sin dejar de lado el trabajo constante de los contenidos que se revisaron en el curso, en el que los estudiantes consoliden sus competencias de manera autodidacta. Con lo antes dicho, se puede fortalecer el dominio de su lengua y varios de los componentes que la integran.

Sobre el supuesto

Una vez presentados los objetivos que se propusieron en esta investigación y mostrar las conjeturas a las que se llegó, se culmina señalando que este proyecto de estudio propuso que, dentro de la enseñanza de la lengua materna, tanto los conocimientos lingüísticos como didácticos, son elementos esenciales para que el docente en formación logre una intervención educativa pertinente.

Saber lengua es fundamental para una acertada y necesaria comunicación. En la formación de profesores es preciso que el aprendiente normalista conozca los aspectos funcionales y didácticos de la lengua. Por tanto, dominar la lengua es medular para una pertinente y necesaria enseñanza. En la formación de docentes es imperioso que un estudiante normalista conozca los aspectos didácticos, lingüísticos, textuales y literarios.

Implementar acciones que busquen la integración de conocimientos permitirá que el ejercicio de educar sea complementario y holístico, pues cada una de las partes será trascendental en la educación de un sujeto. La enseñanza de la lengua funciona de la misma manera, pues es mediante ella que aprendemos, no solo la lengua, sino una serie de saberes que establecerán redes de conocimiento entre sí. La lengua es el instrumento por antonomasia, sin en ella no existiría la comunicación. La cultura, la razón, la conciencia y el aprendizaje la toman como vehículo de transmisión. De ahí el valor de

construir habilidades y destrezas que posibiliten una competencia lingüística y literaria acorde a las necesidades sociales y educativas del sujeto, en este caso, del docente en formación.

Para finalizar, se concluye que este estudio ayudó a comprender de manera más completa la labor y la responsabilidad que la formación docente conlleva, específicamente en la enseñanza de la lengua de nivel primaria. Al realizar esta investigación, se hizo un ejercicio indagatorio sobre los planes de estudio, los programas y las asignaturas concentradas en el área del lenguaje, así como las teorías que los fundamentan. De igual forma, la revisión documental brindó herramientas sobre las posibilidades que existen del tema desarrollado en este texto. Todo lo antes dicho permitió dar cuenta de las áreas de oportunidad que la formación docente tiene en esta labor. Con base en ello, se desprendió la propuesta de intervención que se plantea en el presente estudio y que busca ser un parteaguas en la mejora de la enseñanza de las habilidades lingüísticas, discursivas y literarias en la formación normalista de educación primaria.

Futuras líneas de investigación

La línea de investigación que se pretende seguir trabajando es la mejora de la propuesta planteada en esta investigación y escalarla a otras licenciaturas de la Benemérita Escuela Normal. El interés es aumentar el conocimiento lingüístico, textual y literario ahora de los estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Telesecundaria. Asimismo, profundizar en estos saberes, no solo para enseñar lengua, sino para corregir sus destrezas comunicativas, lingüísticas, textuales y literarias.

El desarrollo de las capacidades lingüísticas y literarias es un tema que se debe de seguir estudiando en las escuelas normales con el propósito de acrecentar el conocimiento sobre este tópico y ampliar el panorama de atención, puesto que entre más elementos se tengan, mejor será la propuesta de intervención. Por otro lado, es un

proceso clave para formar educadores que puedan enseñar eficazmente el lenguaje y la literatura a sus futuros alumnos.

La competencia comunicativa es un campo amplio y en constante evolución, con diversas áreas de interés y enfoques de estudio. Dentro de las líneas de investigación que se busca abordar es la competencia lectora. En virtud de que es una de las habilidades necesarias para el desarrollo del conocimiento y la cognición de cualquier sujeto. En ese sentido, la competencia lectora es cardinal en varios aspectos de la vida, ya que va más allá de la capacidad de decodificar palabras; implica comprender, interpretar, reflexionar y valorar textos de manera crítica así como la cimentación de hábitos lectores y prácticas constantes de lectura.

De igual forma, la importancia de la competencia lectora reside en que es una herramienta esencial para el aprendizaje, el desarrollo personal, la participación ciudadana y el éxito en el entorno laboral y académico. En otro tenor, para la formación docente, la competencia lectora es necesaria, pues le provee al estudiante de destrezas que le permitirán fortalecer su práctica docente, pues en el estudiante se desarrollará:

La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal (PIRLS, 2006, en Zayas, 2014, p. 27).

Debido a lo anterior, se tiene el interés de investigar cómo fomentar y favorecer la lectura en los estudiantes normalistas y con ello generar prácticas lectoras constantes que les permitan tener una competencia propicia para la integración de una cultura lectora. Lo anterior, se verá reflejado tanto en las aulas como en la vida personal y social; pues la competencia lectora da a las personas la habilidad de asir los conocimientos y moldear su pensamiento crítico.

Referencias

- Abero, L., et al. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Acosta, R. (2012). ¿Enseñanza de la lengua o de la comunicación? *Revista Medive*, (41), 11. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/575>
- Aguilar, A. (2016). Competencia gramatical en las postrimerías del Grado en Maestro de Educación Infantil. *Opción*, 32 (8).
- Aguilar, G. y Segura, E. (2019). Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en educación especial. CONISEN.
- Álvarez-Álvarez C., y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68). <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n68/a08n68.pdf>
- Álvarez, A., y Álvarez, V. (2014). Métodos de investigación *Educativa*. UPN.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16).
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, (15).
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bustamante, G. (2010). Competencia Lingüística y Educación. *Revista Folios*, (31). <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932034006.pdf>
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Anagrama-SEP.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. Instituto Cervantes Virtual. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2023). *Diccionario e términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Chomsky, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.
- Coronado, J. (2016). Las prácticas sociales del lenguaje y los fundamentos curriculares. *Educación y ciencia*, 5(46). <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/388>

- Diario Oficial. (19 de febrero de 1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP.
- Estrada, P. (1992). *La Formación de Maestros en México Evolución y Contexto Social*. CIEEN.
- Ferreiro, E. (2001). *El pasado y presente de los verbos Leer y escribir*. FCE.
- Flores, M. (2011). Formación de los docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México. México. UPN.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Guevara, M. R. y González, L. E. (2004). *Atraer, Formar y Retener Profesorado de Calidad*. OECD.
- Jiménez, R., et al. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de humanidades*, (37).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (Vol. I)*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (Vol. II)*. Paidós.
- Lomas C., Tusón, A. y Lobatón, M. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. Edere.
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- López, J., e Iglesias, M. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. Edere.
- López, H. (1992). "La enseñanza de la gramática". *Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L.* Biblioteca Universitaria.
- Luna, E., et al. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Luque, G. (2005). El dominio de la lingüística aplicada. https://www.researchgate.net/publication/28128922_El_dominio_de_la_linguistica_aplicada

- Medrano, E. et al. (2017). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. <https://www.redalyc.org/journal/132/13258778012/html/>
- Mercado, L. (2016). El enfoque por competencias, reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria. En Ángel Díaz Barriga (Coord.) *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE.
- Meza, L. (2002). "Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista de comunicación*, (1), 12.
- Moya, P. (2019). La lingüística en la educación superior: percepciones de los directores de la carrera de Pedagogía en Lenguaje en Chile. *Revista Espacios*.
- Mulder, M., et al. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (3), 12.
- Pérez de Celis, M. (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje para el aprendizaje por competencias con enfoque constructivista sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 26-34pp.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza.
- Rivero, A. (2016). Enfoques formalista y funcionalista en la gramática. *Inventio*, 26, (12).
- Sánchez, E. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (78).
- Schmelkes C., y Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. Oxford.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la Educación integral*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- SEP. (1984). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (1999). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (2011). Programas de Estudio. *Español 5º*. SEP www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15768/Quinto_grado-Espanol.pdf
- SEP. (2012). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.

- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP.
- SEP. (2017). *Desarrollo de competencia lectora*. SEP.
- SEP. (2017). *Lenguaje y comunicación*. SEP.
- SEP. (2017). *Producción de textos académicos*. SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave*. SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave. Quinto años*. SEP
<https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2018/01/Primaria.-Quinto-grado.pdf>
- SEP. (2018). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEP. (2022). *Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativa y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica*. SEP.
- SEP. (2022). *Nueva Escuela Mexicana. Fase 5*. SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-5.pdf>
- Serrano, S. (1992). *La lingüística su historia y su desarrollo*. Montesinos.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vez, J. (1984). *Claves para la lingüística aplicada*. Ágora.

Anexos

Anexo 1. Prueba de Habilidades Lingüísticas y Literarias (PHLL)

Esta Prueba de habilidades Lingüísticas y Literarias tiene el objetivo de revisar los conocimientos que el alumno posee sobre estas temáticas. Para ello, se solicita que respondas los siguientes ejercicios.

I. Competencia textual o discursiva

Lee el siguiente texto.

_____ (Título)

Probablemente no estás acostumbrado a preguntarte por qué lees. Seguramente lo haces por placer o cumples con una obligación. Cuando leas, ya sea por obligación o por placer, antes de empezar la lectura define tu objetivo, y define claramente tus expectativas (qué esperas encontrar en el texto y qué tan difícil esperas que te resulte). Utiliza la organización y presentación gráfica que brindan los libros. Por ejemplo, los glosarios y diccionarios están organizados alfabéticamente; los periódicos están divididos en secciones y planas, y en la primera plana encontrarás las noticias más importantes. Recuerda que muchas veces los autores destacan las ideas más importantes o conceptos centrales con **negritas**, *cursivas* o subrayados. Utiliza todas estas pistas para encontrar rápidamente la información que necesitas.

De los siguientes títulos, cuál consideras que resume lo que leíste.

- Tus objetivos y expectativas
- Cómo leer un libro
- Estrategias de lectura
- La importancia de la lectura

¿Qué tipo de texto es el que se te presenta?

- Literario
- Periodístico
- Informativo
- Epistolar

Elige una de las afirmaciones que mejor describa lo que dice el texto.

- Los subrayados son acciones que permiten entender el significado del texto.
- Los objetivos y las expectativas permiten una mejor comprensión del texto.
- Las estrategias de lectura son acciones que permiten una mayor integración del texto.
- Las lecturas poseen pistas que permiten clarificar la comprensión del texto.

A cuál pregunta responde el texto.

- ¿Qué importancia tiene la organización de la lectura?
- ¿Cuál es la finalidad de los objetivos y las expectativas al momento de leer?
- ¿Cuál lectura es mejor: placer u obligación?
- ¿Por qué son importantes las **negritas**, *cursivas* o subrayados?

II. Competencia literaria

Lee el siguiente texto.

Título_____

Para hacer esta muralla
tráigame todas las manos;
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.

Ay, una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa,
bien allá sobre el horizonte.

¡Tun, tun!
¿Quién es?
Una rosa y un clavel.
¡Abre la muralla!
¡Tun, tun!
¿Quién es?
La paloma y el laurel.
¡Abre la muralla!
¡Tun, tun!
¿Quién es?
El alacrán y el ciempiés...
¡Cierra la muralla!

Al corazón del amigo,
abre la muralla;
al veneno y al puñal,
cierra la muralla;
al mirto y la yerbabuena,
abre la muralla;
al diente de la serpiente,
cierra la muralla;
al ruiseñor en la flor,

abre la muralla...

Alcemos una muralla juntando todas las manos;
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.

Una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa,
bien, allá sobre el horizonte...

Nicolás Guillén

De los siguientes títulos, cuál consideras que resume lo que leíste.

- Tun, tun...
- Las manos
- La muralla
- La playa y el monte

Qué función está presente en el texto que leíste.

- Función fática
- Función metalingüística
- Función emotiva
- Función poética

En el poema, la palabra mirto se refiere a:

- Arbusto
- Planta
- Órgano de las plantas
- Láminas

En el poema, nombrar a las manos blancas y negras:

- Incentiva la discriminación.
- Frena la discriminación.
- Prioriza la raza negra.
- Prioriza a la raza blanca.

III. Competencia lingüística o gramatical

Clasifique los tipos de palabras según corresponda.

Verbos Artículos	Sustantivo Adverbios	Pronombres Conjunciones	Adjetivos Preposiciones
1. Secular	2. Ahí	3. Nadie	
4. Pensamiento	5. Ante	6. Inercia	
7. Cavilar	8. Sino	9. Discurrir	
10. Alguno	11. Casi	12. Cualquiera	
13. Empero	14. Los	15. Algún	
16. Un	17. Ocioso	18. Audazmente	

Elige la respuesta correcta.

1. Comer, dormir, amarrar qué tipo de forma no personal del verbo son:

- Gerundios
- Participios
- Infinitivos

2. Hubieras amado está conjugado en

- Presente subjuntivo, tercera persona, plural
- Antepresente indicativo, tercera persona, singular
- Antepresente subjuntivo, segunda persona, singular.

3. Es necesario que vayas por los niños. El verbo subrayado en la oración está en modo:

- Imperativo
- Indicativo
- Subjuntivo

4. De las siguientes palabras, cuál pareja de palabras está separada erróneamente:

- Reo/ bu-har-dilla
- Ba-úl/ he-lar
- Plei-to/ cons-truc-ción

5. La palabra comer es:

- Aguda
- Grave
- Esdrújula

6. La palabra leíamos es:

- Esdrújula
- Aguda
- Grave

7. La palabra Sujétaselo es:

- Aguda
- Sobresdrújula
- Grave

Seleccione las frases (F) y las oraciones (O)

- El principio de la temporada de vacaciones.
- La lluvia constante.
- Se vende departamento.
- Intenté lo imposible.
- Las primeras lecciones de natación.
- Los monumentos portentosos de la última civilización.
- El agua temblaba acariciante.
- Solía salir.
- ¡Gané!
- Desde la tenue línea del infinito y brillante horizonte.

Identifique la oración correctamente escrita:

El profesor vino acompañado por su cónyuge.

El profesor bino acompañado por su cónyuje.

El profesor vino acompañado por su cónyugue.

El profesor bino acompañado de su conllugue.

1. Se diferencian por que son de colores muy distintos.
2. Se diferensían porque son de colores muy distintos.
3. Se diferencian porque son de colores muy distintos.

4. Se diferencian porque son de colores muy distintos.

1. No se cuándo llegarán mis amigos.
2. No sé cuando llegarán mis amigos.
3. No se cuándo llegarán mis amigos.
4. No sé cuándo llegarán mis amigos.

Anexo 2. Ejercicio de competencia gramatical

En el siguiente texto identifica los verbos, sustantivos, adjetivos y pronombre.

En la noche
Ray Bradbury

La señora Navárrrez gimió de tal manera durante toda la noche que sus gemidos llevaban el inquilinato como si hubiese una luz encendida en cada cuarto, y nadie pudo dormir. Pasó toda la noche, mordiendo su almohada blanca, retorciendo sus manos delgadas y gritando:

-¡Mi Joe!

A las tres de la madrugada los habitantes de los apartamentos se convencieron, finalmente, de que la mujer jamás cerraría su roja boca pintada y se levantaron, sintiéndose acalorados y fastidiosos. Se vistieron y fueron a tomar el trolebús que los llevaría al centro, a uno de esos cines que funcionaban toda la noche. Allí, Roy Rogers se dedicaba a perseguir a los malos y lo veían a través de un velo de humo rancio y oían los diálogos en medio de los ronquidos en la sala nocturna, a oscuras.

Al amanecer, la señora Navárrrez todavía seguía sollozando y gritando.

Durante el día no era tan terrible. El coro masivo de niños que lloraban en distintos puntos de la casa le confería esa gracia salvadora que era, casi, una armonía. A eso se sumaba el traqueteo de las máquinas lavadoras en la galería del edificio donde las mujeres en batas de felpilla, de pie sobre las tablas mojadas del piso, intercambiaban rápidas frases

mexicanas. Aun así, de tanto en tanto se podía oír el quejido de la señora Navárrez en medio de las agudas voces, las lavadoras, los bebés:

-¡Mi Joe, oh, mi pobre Joe! -gritaba.

Al atardecer llegaron los hombres, con el sudor del trabajo bajo los brazos. Mientras se remojabán en bañeras llenas de agua fresca, en todo el edificio donde se preparaba la cena maldijeron y se taparon los oídos con las manos.

-¡Todavía sigue con eso! -rabiaron, impotentes.

Uno de los hombres hasta llegó a dar un puntapié a la puerta.

-¡Cállate, mujer!

Y lo único que logró fue que la señora Navárrez chillara más fuerte aun:

-¡Oh, ah! ¡Joe, Joe!

-¡Esta noche cenamos fuera! -les dijeron los hombres a sus esposas.

En todo el edificio se guardaron los utensilios de cocina en los estantes, se cerraron las puertas con llave; los hombres asían a sus perfumadas esposas de los codos y avanzaban de prisa con ellas por los pasillos.

-¿Qué otra forma existe? -preguntó el señor Gómez.

Anexo 3. Instrumento de competencia textual o discursiva

Participante:				
Lingüística textual Criterios		Sí	No	Observaciones
Adecuación	Claridad			
	Lenguaje adecuado al contexto			
Cohesión	Redondez del tema			
	Fluidez del discurso			
Coherencia	Organización del texto			
	Coherencia textual			
Corrección gramatical	Complejidad sintáctica			

	Riqueza léxica			
	Ortografía y puntuación			

Anexo 4. Instrumento de competencia literaria

Participante:			
Título			
Criterios	Sí	No	Observaciones
Originalidad. El título y el desarrollo de la historia son creativos o similares al de la obra original. La historia presenta una propuesta nueva.			
Organización de la estructura del texto literario. El texto tiene un orden coherente en cada una de sus partes.			
Adaptación. La historia es verosímil, es decir creíble en función de la historia original.			
Creatividad. El texto literario es novedoso, los personajes son interesantes y se observa la voz literaria.			
Ortografía. Todas las palabras se han escrito de forma adecuada y no presenta errores ortográficos.			
Lenguaje. El lenguaje empleado es adecuado para el nivel educativo. Utiliza figuras literarias y características propias del texto literario.			
Imágenes. Las imágenes elegidas son pertinentes para la edad de los lectores, son artísticas y visualmente adecuadas.			

Anexo 5. Formato de diario de clase



Curso de “Habilidades Lingüísticas y Literarias”

Docente:		
Fecha:		
Sesión:		
Duración:	Inicio	Término
Tema de la clase:		

Anexo 6. Entrevista semiestructurada

ENTREVISTA DEL CURSO “DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS”

La información de la entrevista es anónima y será utilizada con fines investigativos.

1. ¿Qué aprendiste de este curso?
2. ¿Qué tema sientes que quedó más sólido en tu aprendizaje?
3. ¿Qué tema sientes que quedó más débil en tu aprendizaje?
4. ¿Para qué crees que te sirven los contenidos que se abordaron en este curso?
5. ¿Los temas vistos fueron suficientes para mejorar tu práctica docente en el área del lenguaje?
6. ¿Cuáles tópicos revisados se trabajaron de manera profunda y detallada?
7. ¿Qué aprendizaje te dejan las actividades presenciales realizadas durante las sesiones?
8. ¿Los ejercicios y actividades que se solicitaron de manera asincrónica fueron adecuadas?
9. ¿Qué tema consideras que no era necesario que se revisara en el curso?
10. ¿Qué más te gustaría aprender sobre contenido disciplinar de la lengua?
11. ¿Tu competencia lingüística-gramatical es favorable para su enseñanza?
12. ¿Tu competencia en el ámbito textual o discursivo es adecuada para elaborar y revisar textos?
13. ¿Tu competencia literaria es adecuada para el fomento a la lectura?

