



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

Área de conocimiento de Educación, Arte y Humanidades  
Departamento de Español

Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de  
integración interdisciplinaria para el desarrollo de la  
competencia comunicativa en estudiantes de décimo grado del  
Colegio Público Experimental México durante el primer  
semestre del año 2024

*Tesis para optar al título de Máster en Didáctica de la Lengua y Literatura  
(desde un enfoque por competencias)*

Autor:

Lic. Víctor Alfonso Loaisiga Manzanarez

Director de tesis:

Dr. Álvaro Antonio Escobar Soriano

Febrero 2025





UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

Área de conocimiento de Educación, Arte y Humanidades  
Departamento de Español

Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de  
integración interdisciplinaria para el desarrollo de la  
competencia comunicativa en estudiantes de décimo grado del  
Colegio Público Experimental México durante el primer  
semestre del año 2024

*Tesis para optar al título de Máster en Didáctica de la Lengua y Literatura  
(desde un enfoque por competencias)*

Autor:

Lic. Víctor Alfonso Loaisiga Manzanarez

Director de tesis:

Dr. Álvaro Antonio Escobar Soriano

Febrero 2025

## Índice general

|                                                              |      |
|--------------------------------------------------------------|------|
| Dedicatoria.....                                             | viii |
| Agradecimientos.....                                         | ix   |
| Carta aval del tutor .....                                   | x    |
| Resumen.....                                                 | xi   |
| Capítulo 1: Introducción.....                                | 1    |
| 1.1. Caracterización del problema .....                      | 1    |
| 1.2. Antecedentes .....                                      | 4    |
| 1.3. Justificación .....                                     | 14   |
| 1.4. Limitaciones del estudio .....                          | 16   |
| 1.5. Objetivos .....                                         | 17   |
| Capítulo 2: Fundamentación teórica .....                     | 18   |
| 1. Introducción al contexto educativo nicaragüense .....     | 18   |
| 2. La interdisciplinariedad en el contexto escolar .....     | 21   |
| 3. Estrategia interdisciplinaria .....                       | 44   |
| 3.1. Metodología activas .....                               | 44   |
| 3.2. Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) .....              | 45   |
| 4. Estudio de las competencias en el contexto educativo..... | 56   |
| 4.1. Contextualización del término competencia .....         | 56   |
| 4.2. Características .....                                   | 58   |
| 4.3. Competencias docentes.....                              | 60   |
| 4.4. Competencia comunicativa .....                          | 71   |
| 5. Perspectiva teórica asumida .....                         | 91   |
| Capítulo 3: Metodología .....                                | 95   |
| 3.1. Preguntas directrices.....                              | 95   |
| 3.2. Diseño Metodológico .....                               | 96   |
| 3.2.1. Tipo de investigación .....                           | 98   |
| 3.2.2. Enfoque de investigación.....                         | 101  |
| 3.2.3. Población y muestra .....                             | 104  |
| 3.2.4. Sistema de categorías.....                            | 108  |



|             |                                                                                 |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.5.      | Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....                            | 119 |
| 3.3.        | Validación de instrumentos .....                                                | 127 |
| 3.4.        | Fases de recopilación de la información.....                                    | 156 |
| 3.5.        | Técnicas para el procesamiento de la información .....                          | 158 |
| 3.6.        | Análisis de la información.....                                                 | 161 |
| Capítulo 4: | Análisis de los Resultados .....                                                | 164 |
| 4.1.        | Fase diagnóstica.....                                                           | 165 |
| 4.1.1.      | Resultados de la Encuesta Diagnóstica (ED) .....                                | 165 |
| 4.1.2.      | Resultado de la Prueba Diagnóstica (PD). .....                                  | 176 |
| 4.1.3.      | Problemas comunicativos de los discentes según percepción del profesorado ..... | 197 |
| 4.1.4.      | Resultados de la Encuesta Inicial Profesores (EIP).....                         | 203 |
| 4.1.5.      | Competencia comunicativa en docentes .....                                      | 208 |
| 4.2.        | Segunda fase: aplicativa.....                                                   | 213 |
| 4.2.1.      | Planificación de la estrategia interdisciplinaria .....                         | 213 |
| 4.2.2.      | Aplicación de la estrategia interdisciplinaria .....                            | 238 |
| 4.3.        | Tercera fase: evaluativa .....                                                  | 264 |
| 4.3.1.      | Resultados de la Encuesta final de los estudiantes .....                        | 264 |
| 4.3.2.      | Resultados de la Encuesta final de los profesores.....                          | 275 |
| 4.3.3.      | Resultados del proyecto de los estudiantes .....                                | 279 |
| Capítulo 5. | Discusión de Resultados .....                                                   | 304 |
| Capítulo 6. | Aspectos finales.....                                                           | 342 |
| 6.1.        | Conclusiones .....                                                              | 342 |
| 6.2.        | Recomendaciones.....                                                            | 348 |
| 6.3.        | Bibliografía .....                                                              | 349 |
| Capítulo 7: | Anexos .....                                                                    | 372 |

## Índice de tablas

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>                                                                                                      | <b>Pág.</b> |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1         | Diferencias entre interdisciplinariedad científica y escolar                                                       | 29          |
| 2         | Funciones curriculares de los docentes                                                                             | 62          |
| 3         | Funciones de los docentes relacionados al medio social                                                             | 63          |
| 4         | Clasificación de las competencias docentes según Bozu et. al. (2009)                                               | 65          |
| 5         | Clasificación de las competencias docente según Proyecto Tuning América Latina (2007)                              | 67          |
| 6         | Clasificación de las competencias docente según Ministerio de Educación Nacional                                   | 68          |
| 7         | Clasificación de las competencias docente según Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) | 70          |
| 8         | Dimensiones de la competencia comunicativa según MINED (2019)                                                      | 77          |
| 9         | Categorías de la competencia gramatical                                                                            | 79          |
| 10        | Habilidades de la competencia fonológica                                                                           | 80          |
| 11        | Habilidades de la competencia ortográfica                                                                          | 81          |
| 12        | Habilidades de la competencia sociolingüística                                                                     | 82          |
| 13        | Heterogeneidad estructural de la muestra cualitativa                                                               | 106         |
| 14        | Competencias de las asignaturas a integrar en décimo grado                                                         | 122         |
| 15        | Perfil profesional de los expertos                                                                                 | 129         |
| 16        | Dominio de la dimensión lingüística                                                                                | 165         |
| 17        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión lingüística                                                    | 167         |
| 18        | Dominio de la dimensión sociolingüística                                                                           | 167         |
| 19        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión sociolingüística                                               | 168         |
| 20        | Dominio de la dimensión estratégica                                                                                | 169         |
| 21        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión estratégica                                                    | 170         |
| 22        | Dominio de la dimensión pragmática                                                                                 | 171         |
| 23        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión pragmática                                                     | 172         |
| 24        | Dominio de la dimensión lingüística                                                                                | 265         |
| 25        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión lingüística                                                    | 266         |
| 26        | Dominio de la dimensión sociolingüística                                                                           | 266         |
| 27        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión sociolingüística                                               | 267         |
| 28        | Dominio de la dimensión estratégica                                                                                | 268         |
| 29        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión estratégica                                                    | 269         |
| 30        | Dominio de la dimensión pragmática                                                                                 | 270         |
| 31        | Relación entre la edad y percepción de la dimensión pragmática                                                     | 271         |

## Índice de figuras

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>                                                                                          | <b>Pág.</b> |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1         | Campos de operacionalización de la interdisciplinariedad y sus ángulos de enfoque.                     | 27          |
| 2         | Esquematización del modelo de integración progresiva alrededor de un objetivo terminal de integración. | 35          |
| 3         | Esquematización del modelo de integración por peldaños progresivos                                     | 36          |
| 4         | Relaciones entre los niveles curricular, didáctico y pedagógico.                                       | 40          |
| 5         | Arquitectura de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)                                 | 50          |
| 6         | Niveles de análisis en la primera etapa del proyecto                                                   | 51          |
| 7         | Ejes de la planificación del proyecto                                                                  | 52          |
| 8         | Fases para la implementación del ABP                                                                   | 54          |
| 9         | Habilidades que conforman la competencia comunicativa                                                  | 74          |
| 10        | Componentes de la competencia comunicativa según Canales y Swain (1980)                                | 76          |
| 11        | Dimensiones de la subcompetencia pragmática                                                            | 85          |
| 12        | Clasificación de las estrategias para el uso de la lengua de manera eficaz                             | 87          |
| 13        | Clasificación de las habilidades lingüísticas según la función del individuo en la comunicación.       | 89          |
| 14        | Clasificación de las habilidades lingüísticas según el código y papel receptivo en la comunicación     | 90          |
| 15        | Fases de la investigación                                                                              | 96          |
| 16        | Valoración de la encuesta por los expertos                                                             | 130         |
| 17        | Cambios en la encuesta según validación de expertos                                                    | 131         |
| 18        | Valoración de la encuesta por los expertos                                                             | 137         |
| 19        | Valoración de guía de observación por los expertos                                                     | 141         |
| 20        | Valoración de guía de lista de cotejo por los expertos                                                 | 145         |
| 21        | Valoración de guía de observación por los expertos                                                     | 148         |
| 22        | Valoración de guía de observación por los expertos                                                     | 151         |
| 23        | Apartado dos de la matriz integradora                                                                  | 152         |
| 24        | Valoración de la entrevista por los expertos                                                           | 154         |
| 25        | Nivel de dominio de las habilidades productivas                                                        | 174         |
| 26        | Nivel de dominio de las habilidades comprensivas                                                       | 175         |
| 27        | Estructura del ensayo argumentativo                                                                    | 177         |
| 28        | Aspectos gramaticales del ensayo                                                                       | 178         |
| 29        | Aspectos ortográficos del ensayo                                                                       | 183         |
| 30        | Exposición oral equipo primero                                                                         | 191         |
| 31        | Exposición oral equipo dos                                                                             | 192         |
| 32        | Exposición oral equipo tres                                                                            | 194         |
| 33        | Exposición oral equipo cuatro                                                                          | 195         |
| 34        | Espina de pescado docente de Lengua y Literatura                                                       | 198         |
| 35        | Espina de pescado docente de Geografía Económica                                                       | 199         |
| 36        | Espina de pescado docente de Química                                                                   | 200         |
| 37        | Espina de pescado docente de Matemática                                                                | 201         |
| 38        | Edad y experiencia de los docentes                                                                     | 203         |
| 39        | Nivel de conocimiento sobre las normas lingüísticas                                                    | 204         |

|    |                                                                                             |     |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 40 | Integración de las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica                   | 205 |
| 41 | Integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas                   | 206 |
| 42 | Integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes | 207 |
| 43 | Nivel conocimiento sobre la competencia escrita                                             | 209 |
| 44 | Resultados sobre la competencia oral                                                        | 211 |
| 45 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática                                    | 215 |
| 46 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática                                    | 216 |
| 47 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática                                    | 217 |
| 48 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática                                    | 218 |
| 49 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica                           | 219 |
| 50 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica                           | 220 |
| 51 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica                           | 221 |
| 52 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica                           | 222 |
| 53 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica                           | 223 |
| 54 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química                                       | 224 |
| 55 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química                                       | 225 |
| 56 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química                                       | 226 |
| 57 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química                                       | 227 |
| 58 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura                           | 228 |
| 59 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura                           | 229 |
| 60 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura                           | 230 |
| 61 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura                           | 231 |
| 62 | Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura                           | 232 |
| 63 | Importancia de la competencia comunicativa                                                  | 233 |
| 64 | Integración de las habilidades lingüísticas en las asignaturas                              | 234 |
| 65 | Evaluación de la competencia comunicativa                                                   | 235 |
| 66 | Dificultades en la planificación del proyecto                                               | 236 |
| 67 | Primera sesión de clase de Matemática                                                       | 239 |
| 68 | Segunda sesión de clase de Matemática                                                       | 240 |
| 69 | Tercera sesión de clase de Matemática                                                       | 241 |
| 70 | Cuarta sesión de clase de Matemática                                                        | 242 |
| 71 | Primera sesión de clase de Geografía Económica                                              | 243 |
| 72 | Segunda sesión de clase de Geografía Económica                                              | 244 |
| 73 | Tercera sesión de clase de Geografía Económica                                              | 245 |
| 74 | Cuarta sesión de clase de Geografía Económica                                               | 246 |
| 75 | Primera sesión de clase de Química                                                          | 247 |
| 76 | Segunda sesión de clase de Química                                                          | 248 |
| 77 | Cuarta sesión de clase de Química                                                           | 249 |
| 78 | Primera sesión de clase de Lengua y Literatura                                              | 250 |
| 79 | Segunda sesión de clase de Lengua y Literatura                                              | 251 |
| 80 | Tercera sesión de clase de Lengua y Literatura                                              | 252 |
| 81 | Cuarta sesión de clase de Lengua y Literatura                                               | 253 |
| 82 | Aprendizajes adquiridos en el proyecto                                                      | 254 |
| 83 | Principales aportes de los proyectos integradores                                           | 256 |
| 84 | Principales dificultades en el desarrollo del proyecto                                      | 258 |

|     |                                                                                             |     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 85  | Integración de las asignaturas al desarrollo de los proyectos                               | 259 |
| 86  | Competencias de las habilidades productivas del discurso                                    | 260 |
| 87  | Competencias de las habilidades comprensivas del discurso                                   | 262 |
| 88  | Nivel de dominio de las habilidades productivas                                             | 273 |
| 89  | Nivel de dominio de las habilidades comprensivas                                            | 274 |
| 90  | Nivel de conocimiento sobre las normas lingüísticas                                         | 276 |
| 91  | Integración de las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica                   | 277 |
| 92  | Integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas                   | 278 |
| 93  | Integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes | 279 |
| 94  | Estructura del informe final                                                                | 280 |
| 95  | Aspectos gramaticales del informe                                                           | 282 |
| 96  | Aspectos ortográficos del informe                                                           | 292 |
| 97  | Exposición oral sobre el proyecto: Plan de acción para conciencia ambiental                 | 296 |
| 98  | Exposición oral sobre el proyecto: Plan de acción para higiene de servicios sanitarios      | 298 |
| 99  | Exposición oral sobre el proyecto: Huerto medicinal                                         | 299 |
| 100 | Exposición oral sobre el proyecto: kit médico                                               | 300 |
| 101 | Exposición oral sobre el proyecto: Plan de acción para la salud física y emocional          | 301 |
| 102 | Importancia de las habilidades lingüísticas                                                 | 335 |
| 103 | Evaluación de las habilidades lingüísticas                                                  | 337 |
| 104 | Importancia, limitaciones y retos del ABP                                                   | 339 |

## **Índice de abreviaturas**

### **Abreviatura**

ABP  
AI  
ED  
EDA1  
EFE  
EFP  
EOCF  
EOCC  
EIP  
CSCF  
CSCC  
PD

### **Significado**

Aprendizaje Basado en Proyecto  
Asignatura Integradora  
Encuesta Diagnóstica  
Encuesta Diagnóstica Alumno 1  
Encuesta Final de Estudiantes  
Encuesta Final Profesores  
En ocasiones contexto familiar  
En ocasiones contexto complejo  
Encuesta Inicial Profesores  
Casi siempre contexto familiar  
Casi siempre contexto complejo  
Prueba Diagnóstica

**Dedicatoria**

A Tania Marina Calderón Rodríguez, por el respaldo incondicional durante todo el proceso de formación académica.

A mi familia, por ser un ejemplo de persistencia ante las desavenencias de la vida.

## **Agradecimientos**

La culminación de este nivel académico no solo fue mi dedicación y esfuerzo permanente durante el periodo de formación, sino la colaboración tácita de personas que me brindaron su apoyo incondicional. Primeramente, el Dr. Álvaro Antonio Escobar Soriano, mi tutor, su acompañamiento académico y personal fueron invaluableles en mi formación como profesional crítico y comprometido con la educación del país. En segundo lugar, a todos los profesores de la maestría en Didáctica de la lengua y literatura, en especial a la Dra. Anielka Patricia Carballo, Dra. Sandra Dávila, Dra. Xiomara Videa, Dra. Zobeyda Zamora Úbeda, Dr. Ricardo Álvarez, Dr. Armando Sandoval y MSc. Víctor Ruiz, gracias por compartir el conocimiento sobre el español y la literatura desde una mirada funcional para el desarrollo del país en los distintos escenarios de actuación.

En tercer lugar, a los estudiantes y docentes de la modalidad de secundaria por encuentro del Colegio Público Experimental México, gracias por permitirme colaborar con su formación académica y ser parte de una nueva fase en la educación secundaria del país. Asimismo, a mis grandes amigos: Marisol Espinoza, Tania Bustos y Javier Mendoza Torres por sus palabras de ánimos y colaboración en este proceso transcendental de mi vida. Por último, a la UNAN-Managua, mi alma mater, por hacer realidad el anhelo de ser un profesional pertinente a las necesidades del pueblo de Nicaragua.



## Carta aval del tutor



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

### CARTA AVAL

A través de la presente hago constar que, **VÍCTOR ALFONSO LOAISIGA MANZANAREZ**, del programa: **MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA (DESDE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS)**, del Departamento de Español, del Área de conocimiento de Educación, Arte y Humanidades, perteneciente a la UNAN-Managua, reúne los méritos suficientes para presentarse a defensa de tesis de maestría, con el tema de investigación:

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO (ABP) COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN INTERDISCIPLINARIA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO PÚBLICO EXPERIMENTAL MÉXICO DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DEL AÑO 2024**

Es un estudio novedoso que aporta desde la perspectiva interdisciplinar e integradora del currículo, conocimiento particular sobre la necesidad de lograr mejores resultados en el desarrollo de las competencias en los estudiantes, desde las competencias de los profesores en el nivel de secundaria. Por ello, es una de las evidencias tangibles que permite verificar el desarrollo del Modelo para Desarrollar Competencias de la UNAN-Managua, asumido por la formación que desarrolla exitosamente esta carrera de posgrado.

Por tanto, extendiendo la presente, en Managua a los 27 días del mes de febrero de 2025 para que sirva a los fines correspondientes.

Dr. Álvaro Antonio Escobar Soriano

Tutor de tesis

## Resumen

La habilidad de utilizar el lenguaje materno como instrumento de comunicación para el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a través de las distintas áreas del saber es una de las competencias que debe desarrollar el estudiante de la modalidad de secuencia por encuentro, sin embargo, en la práctica únicamente es desarrollada por los profesores de idiomas, a esto se añade, una concepción reduccionista de la lengua a reglas gramaticales y ortográficas, y la ausencia de situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo la validación de la estrategia Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de décimo del Colegio Experimental México. El estudio se estructuró a partir del paradigma sociocrítico, con un diseño mixto y alcance descriptivo. Los resultados de la primera fase indican que hay un dominio entre el 58% y 66% de las habilidades lingüísticas en contextos complejos según la percepción de los estudiantes y un 95% de los docentes, no obstante, en la práctica se evidencian limitaciones en el proceso de composición textual, ortografía, gramática y adecuación lingüística. En la segunda fase, durante la planificación se logró estructurar la estrategia integradora según metodología del ABP en los talleres de formación, en la aplicación, se desarrollaron cinco proyectos integradores a partir de cuatro sesiones de clases. En la tercera fase se corroboró que los estudiantes desarrollaron la competencia comunicativa, especialmente las habilidades de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Se determinó que las dificultades que persisten son en la subcompetencia ortográfica y estratégica. Las conclusiones establecen la pertinencia del ABP como estrategia integradora para el desarrollo de la competencia comunicativa en los discentes, el fortalecimiento de las competencias en el profesorado y como herramienta de gestión del aprendizaje, los retos están orientados a fortalecer las competencias docentes, la flexibilización del currículo, y la inclusión de todos los actores en el proceso pedagógico.

**Palabras claves:** *aprendizaje basado en proyectos, competencia comunicativa, currículo, estrategia, integración.*

## **Capítulo 1: Introducción**

En este apartado se realiza una contextualización de la investigación a través de la caracterización del problema, la revisión del estado del arte por medio de la sistematización de antecedentes nacionales e internacionales, la justificación y limitaciones del presente estudio.

### **1.1. Caracterización del problema**

El desarrollo de la competencia comunicativa es esencial para el estímulo de las habilidades sociales, académicas y personales. El ser humano siempre interactúa en un contexto lingüístico específico para satisfacer sus necesidades de conocimiento a través de la interpretación de los referentes fenómenos de la realidad. Por esta razón, el aprendizaje de las habilidades del lenguaje (hablar, escribir, escuchar y leer) en escenarios educativos formales tienen como propósito el uso de la lengua para una comunicación eficaz en correspondencia con las variedades lingüísticas, los propósitos comunicativos, el entorno social y las reglas discursivas.

Sin embargo, en la actualidad el nivel en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes es limitado. La mayoría presenta dificultades para la producción de diversos tipos de textos, la comprensión de mensajes orales y escritos en contextos formales, y carecen de habilidades necesarias para adecuar un discurso según propósitos comunicativos definidos. A esto se le añade, que las habilidades como la escucha y el habla no son desarrolladas en los centros formativos, existe una gramaticalización de la enseñanza del lenguaje, enfocado en los tipos de palabras y las estructuras sintácticas. Además, prevalece en la práctica un enfoque fragmentado del currículo, lo que ha provocado la descontextualización de los contenidos, la inexistencia de los intereses y necesidades de los estudiantes y la ausencia de orientación para la aplicación de las competencias en problemas complejos.

En lo que respecta al contexto nicaragüense, según el Ministerio de Educación (MINED, 2019) el sistema curricular está estructurado a partir de un enfoque centrado en el ser humano y el desarrollo de sus competencias. Asimismo, uno de sus principios generales es el denominado integridad, interdisciplinariedad y holístico, este plantea la relevancia de situaciones de aprendizaje socialmente útiles a través una visión integral de la realidad con base en la

interdisciplinariedad de los diversos campos del conocimiento. Sin embargo, en el sistema de enseñanza y aprendizaje prevalece la idea fragmentación del conocimiento para el desarrollo de las competencias de manera independiente.

Lo descrito anteriormente ha provocado limitaciones en el alcance de las competencias que demanda el perfil de egresado de educación media. Una de ellas es la referida a la comunicación, orientada al manejo del lenguaje materno como un instrumento de comunicación para el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a través de las distintas áreas del saber. Por consiguiente, la competencia comunicativa debe concebirse desde una perspectiva transversal en todas las asignaturas del currículo. No obstante, este requerimiento en la práctica pedagógica únicamente es tarea del maestro de lengua y literatura, obviando los demás docentes la relevancia de la comunicación como herramienta cognitiva de entendimiento e interpretación del mundo a través del pensamiento y el habla.

Por las circunstancias planteadas con anterioridad, han sido muchas las investigaciones orientadas al estudio de la competencia comunicativa desde múltiples enfoques. En este punto, Lomas y Osoro (1993) explican que el sistema educativo orienta a trabajar las habilidades de comprensión y producción discursiva en los estudiantes, no obstante, es reiterado el fracaso de estas intenciones. Esto se debe a que la práctica de la lengua es un sistema de enseñanza sumamente conservador que se desvía del objeto de estudio específico, es decir, enseñar a los estudiantes a dominar el sistema de la lengua desde una perspectiva representativa (adecuada a situaciones de aprendizaje de la realidad). El aprendizaje solo se basa en la acumulación de destrezas discretas como el reconocimiento de palabras, la ortografía, el análisis sintáctico y el conocimiento histórico de la literatura.

De igual forma, Pedraza (2016) plantea que a partir de la observación a maestros de lengua constató que utilizan un modelo de comunicación autoritario, verticalista y poco dialógico. Además, no se observan las diferencias particulares de los estudiantes desde una perspectiva lingüista-cultural para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto desencadena, de acuerdo con Cassany *et. al.* (2003) que la clase de lengua se reduzca al libro de texto o al estudio de la gramática, obviando el objetivo inicial de la asignatura: aprender a comunicarse de manera eficaz.

Igualmente, Melo (2016) explica que no existe en los profesores la tendencia de guiar el aprendizaje de la lengua de manera adecuada, ya que continúa prevaleciendo el modelo tradicional en su enseñanza. Esta idea es ratificada por Casimiro y Casimiro (2013) al enfatizar que el paradigma formal está fundamentado en la gramática, la instrucción, el aprendizaje de reglas y la corrección gramatical. Es interesante notar en estos estudios que los problemas de la didáctica de la comunicación son orientados únicamente por el docente del área de lengua. No obstante, conviene entender la competencia de comunicación desde múltiples aristas según cada asignatura.

En esta línea, Román (2018) concluyó en su estudio la necesidad de la integración de todas las disciplinas para la evaluación de la competencia comunicativa, ya que constató que solo las asignaturas de inglés y castellano contemplan esta competencia como objeto de estudio. Esta idea es fundamentada por Guerrero (2019) al considerar que para resolver las problemáticas educativas es necesario establecer la articulación y vinculación de todas las disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar para la búsqueda, comprensión y explicación del conocimiento en la intervención educativa.

Ante la problemática expuesta anteriormente, la presente investigación pretende el diseño y aplicación de una estrategia interdisciplinaria, específicamente el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la integración de las diferentes asignaturas en décimo grado, de la modalidad de jóvenes y adultos, del Colegio Público Experimental México. Para ello, en el diseño de la estrategia se contemplará la sistematicidad del currículo para el desarrollo del trabajo interdisciplinario. En este sentido, Fuentes (2017) explica que en sentido amplio desde el enfoque interdisciplinar, el currículo involucra la interacción del docente y estudiantes para la comprensión de los diferentes problemas relacionados con el aprendizaje, el entorno social y emocional. Esto permitirá el desarrollo de acciones innovadoras a partir de la articulación del discurso, métodos y teoría de las diferentes disciplinas. Por ello, el currículo será concebido como una comunicación permanente entre los maestros y discentes para el desarrollo de las competencias.

Ante lo anteriormente expuesto, la pregunta principal que guía esta investigación es: *¿Cómo incide el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración*

*interdisciplinaria en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de décimo grado del Colegio Público Experimental México durante el primer semestre del año 2024?.*

## **1.2. Antecedentes**

En este apartado, se presenta un conjunto de investigaciones a partir de los siguientes criterios de revisión de la literatura. El primero está relacionado con las categorías del tema de investigación, en este caso competencia comunicativa e interdisciplinariedad en el contexto escolar. El segundo corresponde al ámbito geográfico y temporal, por ello, se determinaron estudios realizados en el ámbito de Latinoamérica en un periodo cronológico no mayor a seis años (2018-2023). El criterio tercero tiene relación con los recursos documentales, para este efecto se consideran únicamente las fuentes de información primarias y secundarias (tesis y artículos científicos).

En relación a la categoría **competencia comunicativa**, a nivel internacional se constató el estudio de Espinoza y Cortez (2019) el cual tuvo como propósito implementar una estrategia que contribuya, desde el enfoque comunicativo, al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura, en el subnivel de básica media de la Escuela de Educación Básica Isaac A. Chico. El estudio utiliza un enfoque cualitativo con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). La población de estudio fue de 250 estudiantes y ocho docentes, de los cuales se seleccionó una muestra de sexto grado de AGB, 33 estudiantes. Las técnicas utilizadas fue la observación no participante, el diario de campo, análisis documental y el grupo focal.

Los resultados del diagnóstico indican que existe falacias con respecto a la concepción del enfoque comunicativo en los centros educativos, especialmente desde el punto de vista didáctico, metodológico y práctico. Por estas circunstancias, en la segunda fase los autores elaboraron en conjunto con la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos) una estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. En la tercera fase se aplicaron las estrategias metodológicas elaboradas consiguiendo un rol activo de los estudiantes en el aula de clase, así como habilidades y destrezas comunicativas. A su vez, los docentes identificaron fortalezas y debilidades en la aplicación del enfoque en la clase de lengua y literatura.

De igual manera, se corroboró la investigación a nivel de maestría correspondiente a Bohórquez y Rincón (2018). Esta tiene como propósitos diagnosticar los principales problemas relacionados a la expresión oral. Además, diseñar y aplicar estrategias metodológicas con base al diagnóstico. Con relación a los aspectos metodológicos, la investigación corresponde a un enfoque mixto, con un paradigma sociocrítico. En lo que respecta a las fases de análisis se desarrollaron tres. La primera es la diagnóstica, la segunda corresponde a la aplicación de seis talleres a estudiantes con base al resultado del diagnóstico y en la tercera se diseñó un manual de 20 talleres para desarrollar la competencia oral.

En lo concerniente a las conclusiones, los autores precisan que los principales problemas de expresión oral identificados en los estudiantes fueron 60% pobreza de vocabulario, el 65% muletillas, 36% desorden de las ideas y el 48.3% vocalización incorrecta. Asimismo, explican que la aplicación de los seis talleres y el diseño del manual permitirán el desarrollo de la competencia oral. A partir de estos resultados es fundamental destacar que el estudio permite determinar aspectos para entender el problema de investigación y considerar posibles estrategias de intervención en contextos diversos.

Asimismo, Román (2018) presenta un artículo sobre la inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), específicamente el video tutorial, para la proyección y desarrollo de la competencia oral en estudiantes de educación secundaria. El enfoque utilizado corresponde al cualitativo con un diseño de investigación-acción. La propuesta planteada se enmarca en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en este caso, la grabación del tutorial consistió en la enseñanza de las reglas de ortografía para estudiantes de educación primaria. De igual forma, la propuesta se desarrolló en 12 sesiones de trabajo que contemplan desde el análisis de textos instructivos hasta la publicación de los tutoriales en otras plataformas digitales como *classroom* y *kahoot*.

Entre las principales conclusiones destacan la necesidad de la integración de todas las disciplinas para la evaluación de las actividades orales, se constató que solo las asignaturas de inglés y castellano contemplan esta competencia. Asimismo, el video tutorial facilita la construcción de un discurso oral a través de la planificación (fases del tutorial), el trabajo colaborativo, la motivación, la resolución de problemas, la autorregulación (análisis individual, grupal y colectivo) y la evaluación de las competencias integradas. Estos hallazgos destacan la

necesidad de propuestas metodológicas basadas en la integración de las disciplinas curriculares para el desarrollo de las habilidades del lenguaje. También, la inserción de las TIC contextualizada a la realidad comunicativa de los estudiantes.

Con relación a los estudios nacionales, destaca el aporte de Robles y Rodríguez (2020) queines presentan su investigación en la didáctica de la lengua materna, precisamente el desarrollo de la expresión oral a través del simposio a partir del Modelo de Aprendizaje por Esquemas en estudiantes de séptimo grado. Su objetivo fue la validación del modelo a través de la estrategia mencionada. Los principales aspectos metodológicos indican que su estudio se concibió desde un paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo de tipo educativo. Las fases de análisis y recopilación de la información fueron tres. La primera fue la diagnóstica, se evaluó el dominio teórico y procedimental de los discentes en relación a los conceptos simposio y expresión oral con una guía de observación. En la segunda se aplicó un cuestionario para determinar la equilibración y acomodación de los conceptos mencionados a partir del estudio lingüístico y el modelado de simposio. La tercera fase fue la evaluación final del simposio a través de una rúbrica a partir de la teoría de los subesquemas de aprendizaje.

Los resultados indican que el modelo adoptado por las investigadoras es funcional para el desarrollo de las habilidades del lenguaje materna. Esto debido a que se logró mejorar el discurso oral en los estudiantes a partir de la aplicación de la secuencia didáctica basada en los momentos de aprendizaje del MAPE.

Por su parte, González *et. al.* (2021) realiza su investigación a nivel de licenciatura con el propósito de determinar las dificultades de comunicación oral y escrita en el idioma español como segunda lengua en los estudiantes miskitos que estudian en la UNAN-León. En relación a los aspectos metodológicos, su enfoque es cualitativa con diseño de Investigación Acción. La muestra fe de 20 estudiantes, a los cuales se les aplicaron entrevistas y cuestionarios.

Los principales resultados indican que el 90% de los estudiantes tienen dificultades en la expresión oral, especialmente con la estructuración y comprensión de discursos en contextos formales. Además, el 20% menciona de no haber recibido ayuda por los compañeros de clase y maestros. Por ello, el equipo de investigación presenta y ejecuta una propuesta de intervención a través de un taller sobre técnicas básicas de expresión oral y escrita. Entre conclusiones más



notorias se especifica la necesidad del desarrollo de clases con docentes de idioma español y miskitos en el aula.

De igual manera, Loaisiga (2020) presenta su trabajo de investigación en el área de didáctica de la lengua materna. El objetivo del estudio fue validar una secuencia didáctica basada en el Modelo de Aprendizaje por Esquemas (MAPE) para el mejoramiento del uso de conectores lógicos en el discurso formal durante la realización de la mesa redonda en estudiantes de décimo grado. En lo que respecta a la metodología, la investigación es cualitativo de diseño investigación acción participativa (IAP). Las fases para la recolección y análisis de la información fueron tres: diagnóstica, formativa y consolidativa, todas están contempladas en el diseño de la secuencia didáctica según los cuatro momentos del modelo mencionado.

En relación con las conclusiones, en la primera fase se demostró desde la teoría de los subesquemas de aprendizaje que el 90% de los discentes desconocía a nivel teórico y práctico los conceptos relacionados a discurso, conectores y mesa redonda. En la segunda fase, a partir de la construcción de las invariantes operatorias conceptuales se logró determinar un dominio satisfactorio de la teoría y en la práctica del modelado. En la tercera fase, los equipos cumplieron con el 89% de la metodología de la mesa redonda, utilizaron 189 conectores discursivos y más de 36 argumentos, en su mayoría de autoridad. Evidentemente, estos resultados denotan la viabilidad del modelo para desarrollar las macrohabilidades del lenguaje, por ello, este antecedente es fundamental para estructurar la estrategia integradora a partir de la teoría de los esquemas de aprendizaje.

Asimismo, Montalvan et. al. (2022) presentan su investigación a nivel de licenciatura con el objetivo de determinar las dificultades que obstaculizan el desarrollo adecuado de las habilidades de expresión y comunicación oral para la efectiva Competencia Actuación Comunicativa. En cuanto a los aspectos metodológicos es una investigación educativa social, con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, la entrevista y la observación. La muestra de estudio comprendió los 15 estudiantes de la carrera de lengua y literatura de la modalidad regular de la UNAN-León.

Las principales conclusiones del estudio indican que la competencia actuación comunicativa, se logra mediante la adecuada corrección, expresión y comunicación verbal; no

solamente en el área de Lengua y Literatura sino también en otras disciplinas y en la vida cotidiana. Además, es necesario desarrollar habilidades de expresión y comunicación oral, que permita fortalecer la capacidad de expresarse y desenvolverse de manera adecuada y eficaz en una determinada comunidad de habla.

A partir de la revisión de los siete antecedentes relacionados con la categoría temática competencia comunicativa se destacan los siguientes elementos: el primero es la inserción de diferentes estrategias metodológicas aplicadas por los autores para el desarrollo de la habilidad, entre ellas destacan: las dramatizaciones, la argumentación, la mesa redonda, el debate y talleres de formación. En segundo lugar, se considera indispensable determinar una interfaz teórica-metodológica para diseñar y aplicar las propuestas de intervención didáctica, solo se corroboró el uso del Enfoque Basado en Problema (EBP) y el Modelo de Aprendizaje por Esquemas. El tercero, es imperativo la inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de la competencia comunicativa, en la revisión documental solo se constató una investigación de Román (2018).

Con respecto a la categoría, **interdisciplinariedad** a nivel internacional Cuéllar (2020) realiza su tesis doctoral con el propósito de identificar los elementos a tener en cuenta para establecer lineamientos en la enseñanza interdisciplinar en el nivel de pregrado. En relación con los aspectos metodológicos el estudio utiliza un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y diseño no experimental. La muestra determinada corresponde a documentos legales, expertos internacionales en interdisciplinariedad y 61 profesores en el área de pregrado. Las principales conclusiones del estudio indican que, en la mayoría de documentos nacionales revisados hay una carencia de directrices sobre el trabajo interdisciplinar.

De igual forma, se especifica la necesidad de incorporar la interdisciplinariedad en el currículo, a partir de un problema del entorno, como resultado de una investigación sistémica integrando los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes. En este aspecto el autor precisa requerimientos a cumplir: el primero es que ID debe estar orientado desde la teoría del conocimiento. El segundo, que no debe confundirse la ID con la solución de problemas, el trabajo cooperativo y colaborativo, ya que todos son el medio para lograr el objetivo de integración. El tercero, es que el objetivo integrativo debe de provenir del problema complejo del objeto de estudio en un contexto específico.

En esta misma línea, Márquez y Márquez (2021) presentan su tesis en el nivel de secundaria, con el propósito de diseñar una propuesta de gestión curricular fundamentada en la evaluación e interdisciplinariedad en las áreas básicas que contribuya al fortalecimiento de la calidad educativa. El enfoque utilizado es el racionalista-deductivo, con un paradigma mixto (cualitativo y cuantitativo) y un diseño documental y de campo. La muestra de investigación fueron los estudiantes de noveno grado, seis docentes y los directivos de la institución educativa La Salle. Los resultados principales del estudio indican que en el currículo no existe un apartado que evidencie los estándares básicos para lograr la interdisciplinariedad en las áreas básicas.

Asimismo, se enfatiza en que los docentes no tienen las competencias necesarias para realizar el trabajo interdisciplinario. Esto ha provocado que los estudiantes no tengan el desempeño adecuado en las habilidades y competencias dentro de las áreas. Por estas circunstancias, los autores proponen una estrategia de gestión curricular basada en el Aprendizaje por Experiencias y el Aprendizaje Basado en Problemas en donde integran lenguaje, matemática, ciencias y sociales. En lo que respecta a las conclusiones, consideran la necesidad de integrar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la práctica docente. También, exhortan a generar espacios de diálogos en torno a un currículo integrado a partir de la experiencia pedagógica de los protagonistas.

Paralelamente, Fonseca *et al.* (2019) realizan su tesis de maestría con el objetivo de analizar la transformación de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de procesos comunicativos escritos en estudiantes de educación secundaria y profesores de matemática y lenguaje, a través de la implementación de unidades didácticas integradas y rutinas de pensamiento en el marco de currículo integrado. En lo concerniente a los aspectos metodológicos, el estudio tiene un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción. Los instrumentos utilizados fueron diarios de clases, las transcripciones, rotafolios y rúbricas de escrituras.

Las principales conclusiones indican que en la planificación didáctica de lenguaje y matemática continúa la segmentación con temas desarticulados de la realidad y necesidades de los estudiantes. Posterior, al desarrollo de los ciclos de planeación, intervención, evaluación y reflexión se aportó a la investigación, en conjunto con el objetivo de profundizar en el saber disciplinar e interdisciplinar. De Igual manera, se concluyó, que la organización de las unidades

didácticas integradas permite la búsqueda de soluciones de problemáticas cotidianas al despertar la curiosidad de los estudiantes. Por su parte, los docentes logran la reflexión de los problemas en el aula de clase teniendo en cuenta la enseñanza práctica a través del diálogo interdisciplinar.

De igual manera, Rosero y Barrera (2021) publican su estudio con el propósito de establecer los lineamientos para el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario en los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscomisional San Felipe Neri. Los aspectos metodológicos indican que es una investigación básica con diseño descriptivo y enfoque mixto. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación dirigida y revisión documental. La muestra fueron 102 estudiantes de séptimo grado. Los resultados del estudio muestran que la mayoría de disciplinas utilizan el Aprendizaje Basado en Problemas, dramatizaciones, representaciones esquemáticas, ensayos y trabajos de investigación, aplicación de software educativos con contenido interdisciplinario, y solución de problemas con implicación múltiple.

De igual forma, según el cuestionario aplicado mostró que existe un coeficiente de correlación positiva de (0.81) entre el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de los aprendizajes según la opinión de los estudiantes. Por ello, los investigadores determinan los lineamientos para establecer el trabajo interdisciplinario, entre ellos destacan: identificar las asignaturas y contenidos que puedan incorporarse al trabajo interdisciplinario, coordinar con los docentes los contenidos y las acciones, diseñar un programa de actividades acorde a los contenidos, incorporar las TIC, incentivar la vinculación entre ciencias exactas y humanidades, y establecer un programa de retroalimentación de estudiantes y docentes para monitorear y evaluar la marcha del programa.

En otro orden, Suárez et al. (2018) presentan su artículo con el fin de analizar la interdisciplinariedad en relación con los proyectos integradores de la Universidad Tecnológica Indoamérica de Ambato y Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Con relación a los aspectos metodológicos el tipo de investigación es descriptiva con un diseño exploratorio. Los métodos empleados fueron el análisis documental, los talleres y la observación del desempeño de los estudiantes. La muestra de investigación corresponde a 92 estudiantes de ambos centros superiores, 15 proyectos y las actas de coordinadores.

Los principales hallazgos muestran que los sílabos de las carreras no muestran la interrelación entre las competencias de cada ciclo de aprendizaje. Asimismo, se demostró que las competencias de las asignaturas no son coherentes con el problema del proyecto integrador y las competencias de egreso. También, se descubre la ausencia del trabajo interdisciplinar entre los profesores debido a la incoherencia entre lo planificado y la práctica. Por estas circunstancias, los autores proponen sugerencias para la realización de los proyectos interdisciplinarios, destacando la organización de trabajo en equipo para la integración de datos, conceptos, teorías y la propuesta de estrategias didácticas investigativas desde el diálogo crítico-reflexivo.

Por último, Obispo (2021) presenta su investigación doctoral con el objetivo de determinar la influencia del programa “ABP” para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa Villa El Salvador. La metodología empleada corresponde al paradigma positivista, enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental. En relación al instrumento se utilizó un cuestionario (test) aplicado a un grupo de control (24 estudiantes) y otro experimental (26 estudiantes). El proyecto estuvo enmarcado en la creación de un booktubers para el desarrollo de la competencia comunicativa (lectura, escritura, habla y escucha). Este se desarrolló en 12 sesiones con el grupo experimental, las principales actividades se orientaron a la selección de una obra literaria, el análisis de la misma a partir del sumillado y subrayado, tertulias por zoom y la elaboración y presentación de reseña literaria para publicación en plataformas digitales.

Las conclusiones indican que la aplicación del programa “ABP” influyó significativamente para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes de tercero de secundaria, esto debido a que en el grupo de control y experimental antes de la aplicación del proyecto según el test presentan similares condiciones, ambos se encuentran en el rango del 66 y 73% correspondiente a la categoría inicio con relación a las competencias comunicativas, mientras que después del test el grupo control se mantiene en el 53% (inicio) y el grupo experimental en 80% de logrado y 20% en proceso. Estos resultados indican la relevancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el fortalecimiento de la competencia comunicativa a través de la integración de las TIC y la detección de problemas del entorno.

En cuanto a los **antecedentes nacionales**, Pavón *et. al.* (2021) presenta su tesis de maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales con el propósito generar aprendizaje significativo mediante la aplicación de una unidad didáctica integradora en las disciplinas de Geografía, Lengua y literatura, Aprender Emprender y Prosperar y Creciendo en Valores con las y los estudiantes de 9 “F” en el Instituto Fernando Salazar Martínez del Municipio de Nagarote, departamento de León, durante I Semestre 2021. La metodología empleada corresponde a una investigación con enfoque cualitativo, de tipo acción participante y etnográfica. Los principales instrumentos utilizados fueron una prueba diagnóstica integradora, observación y entrevistas.

Los resultados indican un bajo nivel de conocimiento previo en conceptos claves de las asignaturas Geografía, Lengua y Literatura, AEP y Creciendo en Valores. De igual forma, se expresa que la intervención didáctica a través de la Unidad Didáctica Integradora favoreció el desarrollo de las competencias de cada asignatura. Además, se destaca la motivación como un factor relevante. De manera general, se concluye que la metodología desarrollada fue efectiva para fomentar el aprendizaje significativo, integrador y constructivista.

Asimismo, Espinoza (2022) presenta su tesis de maestría con el propósito de analizar la incidencia de la aplicación de unidad didáctica integradora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 11mo grado del Instituto Nacional Primero de Mayo. La metodología empleada corresponde a una investigación con enfoque cualitativo, paradigma sociocrítico, de tipo Investigación Acción Participante. Los principales instrumentos utilizados fueron diario de campo, grupo focal, entrevistas, observación. prueba diagnóstica y prueba final.

Los resultados indican que hubo una mejora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Además, existe una percepción positiva entre los estudiantes y docentes sobre la unidad didáctica empleada. Por último, las conclusiones manifiestan que hubo un desarrollo óptimo del pensamiento crítico en los estudiantes. Además, que las estrategias implementadas como el foro, *RolePlay* y mesa redonda son efectivas para alcanzar el objetivo planteado.

Por último, Orozco y Díaz (2018) presentan su artículo científico con el propósito de demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) es propicio para generar aprendizajes significativos y útiles para la vida mediante la generación de ideas de emprendimiento en la asignatura de Educación para Aprender, Emprender y Prosperar (EAEP) de educación

secundaria. Con relación a los aspectos metodológicos el tipo de investigación es descriptiva, utiliza como instrumento la Unidad Didáctica, la encuesta, el grupo focal y la entrevista. La muestra de investigación corresponde a 71 estudiantes de 10 grado Colegio Público Esquipulas.

Los principales hallazgos muestran que la implementación del ABP permite la identificación de necesidades en las comunidades para una mayor incidencia del sistema educativo. A su vez, permite la articulación de la escuela, comunidad y sociedad para la resolución de problemas, en este caso, la propuesta fue de 39 proyectos donde se brindó publicidad a pequeños negocios de la localidad. además, de algunas ideas de emprendimiento. Se concluye que el ABP es propicio para generar aprendizajes útiles para la vida. Además, permite la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para la resolución de problemas en el mundo real.

A partir del análisis de la categoría interdisciplinariedad en los antecedentes nacionales presentados se infiere las siguientes premisas: en primer lugar, son mínimas las investigaciones nacionales con el desarrollo de intervenciones educativas desde una perspectiva interdisciplinaria, las registradas son del área de Ciencias Sociales. En segundo lugar, las tesis se enfocan en el uso de unidades didácticas integradoras para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. En cuarto lugar, se lograron determinar algunos vacíos tales como: falta del estudio de las competencias docentes, lo cual es necesario para determinar las habilidades científicas, didácticas y actitudinales en este tipo de prácticas no comunes entre ellos.

Además, la interdisciplinariedad, no solo requiere el proceso de planificación didáctica sino que debe situarse en varios ámbitos de actuación: curricular (planes de estudio), didáctico (planificación integrada a partir de una estrategia específica) y pedagógica (formación docente en esta metodología), todas las propuestas carecían de al menos una. Asimismo, las técnicas utilizadas para determinar la funcionalidad, eran únicamente perceptivas, se debió justificar desde la retórica de los estudiantes, con sus respectivas evidencias.

Con respecto a las antecedentes internacionales, desde la metodología se determinó que los paradigmas utilizados fueron el positivista e interpretativo, se obvió el sociocrítico. Además,

las principales propuestas para trabajar la interdisciplinariedad corresponden al Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

En tercer lugar, se presentan las limitaciones de la interdisciplinariedad en educación desde el currículo y la práctica pedagógica de los profesores. Respecto a la primera categoría, se concluyó que no existen los estándares básicos para el desarrollo de las competencias interdisciplinarias debido a la segmentación del currículo y la descontextualización de los contenidos a las necesidades de los estudiantes. En la segunda categoría, se precisa el desconocimiento de los profesores sobre la interdisciplinariedad, aunque hay estudios en los cuales se aplica, se logró precisar incongruencias entre los programas de estudio, la planificación docente y la práctica en el aula.

### **1.3. Justificación**

La competencia comunicativa constituye un conjunto de habilidades, conocimientos y estrategias para utilizar la lengua en diversas situaciones comunicativas según las distintas necesidades del ser humano, desde la subsistencia hasta el logro de sus aspiraciones de carácter personal, académicas y laborales. Según Cassany *et. al.* (2003) la comunicación ocupa alrededor del 80% del tiempo en un día común, incluso precisa el tiempo global del uso de las macrohabilidades del lenguaje, destaca que se escucha en un 45%, se lee 1.6%, se habla en un 30% y se escribe en un 9%. Indudablemente, las cifras muestran que las habilidades orales (hablar y escuchar) son las más practicadas en todos los escenarios de aprendizaje en la realidad.

Por esta razón, el aprendizaje de la lengua debe potenciar la integración de todas las habilidades del lenguaje con el propósito de mejorar su uso en distintos escenarios de actuación. En este punto, Lomas y Osoro (1993) explican que el objetivo de la enseñanza de la lengua es mejorar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado. Para ello, debe haber un mayor énfasis en el trabajo escolar en torno a actividades que propicien la variedad de usos verbales y no verbales en situaciones concretas de comunicación. Esto requiere una visión holística de las habilidades lingüística, no solo desde el punto de vista teórico, sino didáctico. En estas circunstancias, es conveniente presentar propuestas teóricas y metodológicas a partir de los últimos avances en el estudio de la enseñanza de la lengua materna.



A partir de esta premisa, se entiende que las habilidades lingüísticas no funcionan de manera independiente, sino integradas para lograr la efectiva comunicación. Por lo tanto, es necesario potenciar esta habilidad no solo desde la asignatura de Lengua y Literatura, sino incluir todas las demás áreas del currículo para un objetivo común, la interdisciplinariedad en la integración del conocimiento. En este aspecto, es fundamental el aporte de Rodríguez et. al. (2013) al mencionar que el profesor en el contexto escolar debe guiar y estimular el enfoque interdisciplinario y la integración como una manera de sentir, pensar y actuar para que el estudiante movilice habilidades, conocimientos y actitudes en situaciones complejas de la realidad integrando los saberes y aprendizaje.

Por consiguiente, el objetivo principal de la interdisciplinariedad es la integración de conocimientos para la resolución de un problema complejo. Por esto, Guerrero (2019) destaca la necesidad e incorporar esta metodología en educación media para la búsqueda y desarrollo de conceptos colectivos entre las disciplinas enfocadas en la construcción de un marco con métodos y resultados que muestren la complejidad del objeto de estudio desde diferentes perfiles. Paralelamente, Márquez y Márquez (2021) explican que el objetivo es promover en los estudiantes la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica múltiples perspectivas teóricas y metodológicas para solucionar problemas.

Ante estos aportes, se considera imperativo lograr la integración de las diferentes asignaturas del currículo de educación media en Nicaragua. Esto con el propósito de analizar y proponer alternativas de solución interdisciplinares en función de la problemática en la competencia comunicativa de los estudiantes de décimo grado de la modalidad de jóvenes y adultos. El cumplimiento de esta premisa es uno de los principales aportes teóricos de esta investigación, ya que pretende relacionar los diferentes campos del conocimiento sintetizados en las asignaturas vigentes en el programa de estudio con el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

Por las razones mencionadas, la utilidad de esta investigación es proponer una metodología de innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, específicamente la didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por consiguiente, se persigue romper con la forma fragmentada de concebir el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes según las diversas áreas del conocimiento. En cuanto a la relevancia social,

este estudio generará una nueva perspectiva didáctica en la enseñanza de los profesores de educación media del país, para fortalecer de esta manera el vacío en la producción de recursos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua en función de las demás disciplinas del currículo. Asimismo, sentará las bases para el proceso de transformación curricular a nivel medio en correspondencia en los principios del currículo integrado. Esto permitirá un cambio en la metodología de los procesos de profesionalización y acompañamiento de parte del Ministerio de Educación (MINED) a los docentes.

#### **1.4. Limitaciones del estudio**

Las limitaciones de esta investigación se presentan a partir de dos criterios. El primero refiere a las de índole metodológico y el segundo relacionadas al investigador.

##### **1. Metodológicos**

- Tamaño de la muestra: la característica de la institución en donde se aplicó la investigación es la inasistencia y deserción regular de los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos, debido a limitaciones económicas y laborales. Por ello, no se contó con la participación de los 32 discentes en el listado oficial de la institución, al final se evaluaron a 16 discentes.
- La inasistencia justificada de la docente de Química a varias sesiones dificultó en el tiempo la construcción de la matriz integradora y el desarrollo óptimo de la estrategia en el aula de clase.

##### **2. Investigador**

- Acceso: la realización de esta investigación en el Colegio Público Experimental México requirió de un sinnúmero de permisos de parte de nuestras autoridades. En primera instancia, ante el Cro. Sergio Mercado, delegado del MINED a nivel departamental, posteriormente ante el Cro. Luis Anselmo Rugama Ríos, delegado del MINED distrito IV. De igual forma, ante la directora Cra. Juana Hernández Orozco. Por último, a los docentes para lograr su participación efectiva en el proyecto.

- Efectos longitudinales: los docentes participaron en un proceso de capacitación para el diseño de la estrategia integradora. Esto en alguna medida retrasó el desarrollo de la acción didáctica en las aulas de clase atendidas y el tiempo dispuesto para este estudio en la práctica.

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. General**

Validar el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de décimo grado de la modalidad sabatino del Colegio Público Experimental México durante el primer semestre del año 2023.

### **1.5.2. Específicos**

- Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes.
- Aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Valorar el grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia de integración Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

## **Capítulo 2: Fundamentación teórica**

En este apartado, se presentan las principales teorías sobre la temática en estudio. Primeramente, se realiza una contextualización sobre el sistema educativo nicaragüense con énfasis en la modalidad de educación secundaria. Luego, se aborda la interdisciplinariedad escolar, especialmente los aspectos referidos a los niveles de integración de las disciplinas, objetivos, cuestiones metodológicas, un breve acercamiento al currículo integrado y el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Posteriormente, se teoriza sobre las competencias, se hace énfasis en las competencias docentes (conceptualización, funciones, y clasificación) y la competencia comunicativa (conceptualización, dimensiones, y las habilidades lingüísticas). Por último, se explica la perspectiva teórica asumidas en esta investigación.

### **1. Introducción al contexto educativo nicaragüense**

#### **1.1. Aspectos históricos**

El sistema educativo nicaragüense ha evolucionado de acuerdo a las políticas gubernamentales de cada gobierno de turno. Uno de los hitos que marca su historia fue la puesta en marcha de Campaña Nacional de Alfabetización (CNA) en 1980 por el gobierno sandinista. Este hecho histórico tuvo como resultado la disminución de la tasa de analfabetismo de un 50.35% a un 12.96%. Posteriormente, con la llegada de los gobiernos neoliberales en el periodo de 1990 a 2006 según Gámez *et al.* (2020) se estableció el Decreto de Autonomía Escolar, el cual dictaba la regulación de la participación de la ciudadanía civil a la educación nicaragüense.

Esta disposición estaba expresada en la Ley 413, la cual orientaba a las limitaciones de acceso a los padres de familia y estudiantes en el sistema educativo formal (Gámez, *et. al*, 2020). Luego, en el año 2007 logra vencer nuevamente el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), siendo uno de los primeros cambios la gratuidad de la educación a toda la población del país. A partir de ese momento, se marca una nueva historia para Nicaragua, un periodo de restitución de derechos, oportunidades, libertad y cultura de paz.

En palabras de Gámez *et. al.* (2020) posterior al triunfo de la revolución sandinista se inició un período de consulta nacional con el propósito de identificar las necesidades de la población nicaragüense. Este tuvo como resultado el diseño de una propuesta curricular de Educación Básica y Media para lograr aprendizajes trascendentales según las distintas

realidades de los protagonistas. Asimismo, es la primera vez en la historia del país que se construye un currículo que responda a las necesidades de formación integral del ser humano. De ello, convergieron nuevas políticas educativas, pilares y metas del sistema educativo nacional que fueron la base para la toma de decisiones en materia de formación docente, accesibilidad, exclusividad educativa, materiales didácticos y futuras transformaciones curriculares.

## **1.2. Estructura y objetivos del sistema educativo actual**

De acuerdo con Martínez *et. al.* (2016) el sistema educativo nicaragüense está estructurado en cinco subsistemas: Subsistema de la Educación Básica, Media y Formación Docente, Subsistema de Educación Técnica y Formación Profesional, Subsistema de Educación Superior, Subsistema Educativo Autonómico Regional de la Costa Caribe Nicaragüense (SEAR) y Subsistema de Educación Extraescolar.

A partir de la revisión de la ley 582 Ley General de la Educación en Nicaragua, específicamente el artículo 5, se presenta los objetivos de la educación nicaragüense. El primero para el desarrollo de la moralidad, las competencias científicas y humanas en correspondencia al contexto del país. El segundo es la promoción de los valores de la justicia y la igualdad social a través de las prácticas democráticas de la sociedad civil. El tercero es la formación integral de los nicaragüenses en diferentes áreas de su vida, principalmente la cognoscitiva, socio afectiva y laboral (Poder Legislativo, 2018).

La cuarta es la ampliación de los puestos laborales al personal docentes en correspondencia con las demandas de la sociedad. La quinta manifiesta el desarrollo de competencia en los estudiantes, principalmente aquellas que les permitan la habilitación para el trabajo. La sexta es la formación de personas con resguardo de la ley, los símbolos patrios y la historia como instrumento para el desarrollo humano. La séptima está enfocada en la creación de ciudadanos productivos, competentes y éticos en relación con el medio ambiente y la diversidad étnica.

La última enfatiza en la preparación de ciudadanos con igualdad de oportunidad para su desempeño en distintos escenarios sociales (Poder Legislativo, 2018). En pocas palabras, todos los objetivos citados con anterioridad, manifiestan la necesidad de la formación integral,

holística y sistémica de los ciudadanos a partir del desarrollo de sus competencias en el sistema educativo del país. Por estas circunstancias, es fundamental la revisión constante de los programas de estudios y su contextualización a las necesidades sociales, y las competencias docentes en los distintos subsistemas.

### **1.3. Subsistema de Educación Básica y Media**

El Ministerio de Educación (MINED, 2009) explica que el subsistema de Educación Básica y Media se divide en tres niveles: educación inicial, educación primaria y educación secundaria. Este último está integrado por las modalidades de secundaria regular, secundaria nocturna, secundaria a distancia en el campo y secundaria para jóvenes y adultos. En cuanto a la misión del subsistema, de acuerdo con el MINED (2009):

Formar a todos los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, sujetos de la Educación Básica y Media, para el desempeño exitoso de su vida personal, social, cultural, ambiental y laboral que contribuya al desarrollo humano sostenible; así como para la continuación eficaz de sus estudios formales y no formales. (p.14)

Sin lugar a dudas, la misión de esta institución está focalizada en la formación integral y pertinente de los estudiantes según su nivel cognoscitivo, contexto ambiental, particularidades personales y desarrollo social. Con relación a los propósitos de la modalidad, el MINED (2009) los divide en cinco. El primero está orientado en la formación en valores para una vida plena desde una perspectiva intelectual, espiritual y la saludable, esto mejorará su desarrollo en los ámbitos familiar, comunitario y personal.

El segundo alude a la formación de competencias para la inserción en los ámbitos políticos, sociales, culturales, laborales y ambientales. Esto permitirá un mayor desarrollo del país y la continuidad educativa. En objetivo tercero está orientado al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes para aprender y así asegurar su permanencia en los ámbitos mencionados. El cuarto se enfoca en el dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para su desarrollo integral en un mundo complejo. Asimismo, se advierte la necesidad del fortalecimiento de la competencia comunicativa, el aprendizaje de una lengua extranjera y la capacidad para solucionar problemas.

El último está orientado a la preparación constructiva del ser humano para hacer frente al mundo globalizado. Por eso, se debe tener una visión crítica del contexto internacional, nacional y local, así como la apropiación de la diversidad lingüística y cultural. No cabe duda, que la educación en Nicaragua está centrada en el ser humano y sus necesidades, ya que no solo pretende potenciar a diversos niveles sus competencias, sino prepararlos para el desarrollo en diferentes contextos de actuación, sobre todo potenciar una visión amplia de la realidad a partir del estímulo del pensamiento crítico, la comprensión de la diversidad cultural y el respeto a la multiplicidad de ideas.

## **2. La interdisciplinariedad en el contexto escolar**

### **2.1. Niveles de integración de las disciplinas**

La sociedad actual exige personas críticas con un sentido de pertinencia y posibilidades de actuación ante las distintas situaciones de la realidad. Es por esta razón, que la escuela debe proporcionar a los estudiantes un sinnúmero de herramientas para comprender el entorno, no solo de una percepción, sino de una variedad de ideas para enfrentar situaciones poco conocidas. Es aquí uno de los retos de la escuela. En palabras de Roegiers (2007) existe una brecha entre la realidad y la escuela, esto debido a que se sigue apostando por saberes puntuales, es decir, saber disciplinares. Esto ha provocado que los estudiantes razonen de manera encerrada y mecánica en situaciones simples.

Sin lugar a dudas, el desarrollo de las competencias no puede estar mediado por una sola disciplina, sino por el aporte de todas las áreas del conocimiento para fortalecer las habilidades desde las dimensiones de ser, saber y saber hacer. Por estas circunstancias, conviene establecer el grado de integración entre las disciplinas escolares para comprender hasta qué grado se están desarrollando competencias en los estudiantes. En este punto, Carvajal (2010) explica que las múltiples problemáticas del siglo XXI no pueden abordarse de manera individual en las disciplinas, al contrario, conviene plantear estos desafíos desde una perspectiva transdisciplinaria.

Por consiguiente, Carvajal (2010) establece cinco formas de interacción entre las disciplinas: disciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad, y transdisciplinariedad. En relación a la primera clasificación, el autor expone que la

disciplinaria es una especialización es aislamiento, es decir, una sola interpretación de la realidad.

No obstante, Tamayo (1999) explica que para entender la disciplinaria, es necesario aludir al concepto de disciplina, para lo cual establecen “Disciplina: Rama de las ciencias o simplemente ciencia, sólo que la palabra disciplina conlleva el sentido de entrenamiento o rigor adoptados para la enseñanza de una ciencia” (p. 80). A partir de esta definición se infiere que una disciplina se concibe desde un postulado científico específico y es traducido al ámbito pedagógico a través de un sistema de enseñanza formal adoptado por la teoría implícita del docente.

Asimismo, Tamayo (1999) consideran que entendido el término de disciplina se puede comprender el significado de disciplinaria, en este punto mencionan “Exploración realizada en un conjunto homogéneo, con el fin de producir conocimientos nuevos que, o hacen obsoletos los anteriores, o los prolongan para hacerlos más completos” (p.80). Esta postura indica el estudio de un campo del conocimiento de manera individualizada con el fin de la especialización del mismo. Por esta razón, Cuellar (2020) explica que la construcción de este pensamiento científico ocurre sin el contacto de otras áreas del saber, dado que las disciplinas tienen su propio lenguaje, métodos, técnicas y delimitación operacional, no obstante, es la base para lograr la integración interdisciplinaria con fines específicos.

En segundo lugar, se encuentra la multidisciplinaria, en palabras de Cuellar (2020) “Es el encuentro simultáneo de una variedad de disciplinas en circunstancias en donde las posibles relacionales o no relaciones entre ellas, no se hacen explícitas” (p. 46). Por su parte, Tamayo (1999) menciona que es un “Conjunto de disciplinas, cuyo punto de unión radica en el hecho de ser impartidas en el mismo centro docente” (p. 83). A partir de las premisas de los autores, se infiere que la multidisciplinaria es la representación de disciplinas con campos de estudios similares, por ejemplo, las ciencias sociales, sin embargo, no existe ningún tipo de relación entre las mismas para comprender un fenómeno de la realidad.

En este sentido, Carvajal (2010) explica que la multidisciplinaria es el nivel inferior de integración debido a que un problema es tratado desde varias disciplinas sin llegar a conclusiones compartidas, sino independientes. En este trabajo los investigadores determinan



objetivos comunes, realizan un análisis independiente y presentan los resultados finales. La idea del autor es la materializada en el campo educativo debido a que todas las disciplinas tienen a los estudiantes como objeto de estudio común, sin embargo, se conciben para el desarrollo de las competencias de manera independiente.

En tercer lugar, se encuentra el nivel pluridisciplinar, según Tamayo (1999) “[la pluridisciplinariedad] es un conjunto de disciplinas que presentan gran afinidad pero que aparecen en yuxtaposición y se sitúan en un mismo nivel jerárquico y se agrupan de manera que se subrayan las relaciones existentes entre ellas” (p. 83). De igual manera, Carvajal (2010) manifiesta que en este tipo de interacción solo existen relaciones de colaboración en los objetivos, metas y campo de estudio, pero no hay integración, ya que cada disciplina conserva sus métodos y modelos propios. A partir de ambas posturas, se determina que solo las disciplinas con campos de conocimientos afines como la Biología, Química y Física pueden llegar a este nivel, no obstante, solo se establece la relación de intercambio de información sin incidir a transformaciones teórica-metodológica en las mismas.

En cuarto lugar, está la transdisciplinariedad definida por Posada (2004) como “ (...) etapa superior de integración disciplinar, donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales (macrodisciplinas o transdisciplinas), sin fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y cultural” (como citó Carvajal, 2010, p. 159). De acuerdo con este autor, en este nivel, sí existe la integración de conocimientos ya que en la actualidad un paradigma no le pertenece a una ciencia en específico, sino que debe entenderse desde múltiples ópticas para su mayor comprensión.

Asimismo, Carvajal (2010) señala que los principios de este nivel de integración están constituidos por una variedad de métodos científicos, la experiencia extra científica y la práctica para la resolución de problema del mundo real. Estos principios, en palabras de Lenoir (2013) conducen a la unificación del conocimiento a través de la unión de conceptos, propósitos y metodología a nivel meta-científico. El resultado final, según Cuellar (2020) es la aparición de un nuevo modelo epistemológico. Indiscutiblemente, este nivel de interacción involucra una variedad de proceso de armonización entre los postulados de cada disciplina para crear una nueva concepción científica.

Esta idea es ratificada por Zamudio (2012) al explicar que para la creación de una nueva teoría epistemológica se debe considerar “la teoría, metodología, análisis de paradigmas, modelos, hipótesis y técnicas” (p.15). Por consiguiente, todos estos elementos de cada disciplina, se deben interrelacionar a través de un estudio procesual de distintas esferas de complejidad para lograr la comprensión del objeto científico delimitado. Por estas circunstancias, Tamayo (1999) aclara que en la integración transdisciplinaria se pretende ordenar de manera articulada el conocimiento a partir de una pirámide que permite organizar todas las disciplinas para la interpretación de fenómenos que se consideran unitarios.

Hasta este punto se han abordado de manera sistemática las distintas formas de integración de las disciplinas, no obstante, conviene preguntarse: ¿cuál es la forma idónea de integración de las disciplinas en el campo educativo?. La respuesta es proporcionada por Roegiers (2007) al indicar:

Sólo las preocupaciones de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad traducen una verdadera preocupación por la integración de las disciplinas, en la medida en que descansan en la movilización conjunta de varias disciplinas. La transdisciplinariedad hace surgir las similitudes de acción entre las disciplinas, en tanto que la interdisciplinariedad moviliza varios esclarecimientos disciplinarios para la resolución de una situación compleja. (p.119)

De acuerdo con esta postura, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad son las indicadas para la integración de las disciplinas en el ámbito educativo. Esto, debido a dos razones, la primera es que ambas pretenden la movilización de las disciplinas y la segunda que procuran el entendimiento de una situación compleja de la realidad desde múltiples ópticas. Por esta razón, se consideran las relaciones interdisciplinarias como las más idóneas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos. En la opinión de Lenoir (2013) la interdisciplinariedad permite las conexiones de las disciplinas desde un punto de vista curricular, didáctico y pedagógico, para lograr vínculos de cooperación y acciones recíprocas en los saberes de los alumnos.

## **2.2. La interdisciplinariedad como forma de integración interdisciplinar**

### **2.2.1. Conceptualización**

Existen una variedad de conceptos, teoría y postulados al estudiar la interdisciplinariedad y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación. Por ello, conviene establecer algunas consideraciones teóricas a partir de diversos autores. Inicialmente, Aguayo (2017) manifiesta que existen muchas limitaciones al precisar el término, por tanto, presenta algunos principios antes de definirlo. El primero indica que se debe entender la forma o estructura al organizar el trabajo, por ejemplo: la colaboración en equipo etc. La segunda alude a determinar la motivación que promueve el trabajo interdisciplinario, es decir, los objetivos.

El tercero es la explicación del grado de interacción de las disciplinas, a qué nivel estarán, cuál subordinará a otra según esta relación etc. Por último, a partir de estas interacciones conviene establecer la jerarquía terminológica, es decir, nombrar el nivel de integración en multidisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario etc. (Aguayo, 2017). De acuerdo con la postura del autor, el grado de interacción, los objetivos de los investigadores o docentes, y la metodología de trabajo determinará el nivel integración de las disciplinas, presentadas estas ideas, es necesario precisar algunos conceptos de interdisciplinariedad.

Desde la posición de Tamayo (1999) la interdisciplinariedad es un “Conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada” (p. 84). Por su parte, Aguayo (2017) menciona “ID: Interacción entre dos o más disciplinas que tiene como resultado una transformación de las metodologías de investigación, de los conceptos, terminología, etc. Se logra un nivel de dependencia entre ellas en igualdad de condiciones, con intercambios e integraciones recíprocos” (p. 39). A partir de la postura de ambos autores se infiere que la interdisciplinariedad se consolida a partir de intercambios recíprocos entre las disciplinas para entender desde múltiples enfoques un objeto de estudio.

Esta idea es corroborada por Márquez y Márquez (2021), al plantear que en la interacción interdisciplinaria las ciencias cooperan de manera recíproca para conocer las propiedades, relaciones y desarrollo de un objeto en estudio común desde distintos aparatos teóricos y metodológicos. Paralelamente, Posada (2004) define la interdisciplinariedad como “el segundo

nivel de integración (...) en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y (...) un enriquecimiento mutuo. En consecuencia, se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza” (como cita Carvajal, 2010, p. 159). Un aspecto relevante de ambos planteamientos es que la ID no solo busca el entendimiento de un objeto de estudio, sino la transformación en la didáctica de las ciencias.

Por esta razón, Carvajal (2010) continúa explicando que la interdisciplinariedad desde un punto de vista pedagógico tiene como meta la generación de un nuevo conocimiento a través de la colaboración de varias disciplinas. Sin lugar a dudas, este nuevo conocimiento es gracias a la integración como fase de la interdisciplinariedad en esta tarea. Por ello, Fiallos (2001) explica:

la integración es un momento de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, es una etapa para la interacción que solo puede ocurrir en un régimen de coparticipación, reciprocidad, mutualidad (...) La integración es una etapa y no un producto acabado de la interdisciplinariedad. La integración se debe considerar una etapa de la interdisciplinariedad y, a la vez la interdisciplinariedad necesita de la integración de las disciplinas para lograr una verdadera efectividad”. (como cita Chacón et. al. 2013. p.5)

En definitiva, se debe considerar la integración como el propio fin de la interdisciplinariedad, debido a que es el alumno quien se apropia desde una visión integral del conocimiento para la resolución de problemas complejos en su entorno. Por esto, a como afirma Chacón et. al. (2013) “En el contexto escolar el profesor debe propiciar (...) el enfoque interdisciplinario y la integración como una manera de sentir, pensar y actuar, pero es el alumno el que integra en su estructura cognitiva, mediante la actividad que realiza” (p. 6). En síntesis, es necesario la creación de hechos o procesos de acuerdo con el nivel cognitivo y las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes.

### 2.2.2. Objetivos

La interdisciplinariedad tiene objetivos precisos que son determinados por los autores desde múltiples enfoques. En el caso de Tamayo (1999) precisa cinco propósitos. El primero es la solución de problemas a partir de la integración de las disciplinas. El segundo es el desarrollo de la ciencia y sociedad a partir conocimientos, tácticas y metodologías integradas. El tercero es mostrar coordinación de las ciencias a niveles epistemológicos y filosóficos para el planteamiento y análisis de problemas. El cuarto es la inducción a los profesionales para la formación de conocimiento interdisciplinar. El quinto y último, es la proyección social a través del uso de recursos interdisciplinarios.

Por otra parte, Márquez y Márquez (2021) sostienen que el objetivo de la interdisciplinariedad es propiciar un proceso de aprendizaje ajustado a la realidad. De igual forma, tiene como propósito flexibilizar y ampliar los marcos de referencia de la realidad a partir de la integración de los saberes. Por otro lado, a juicio de Lenoir (2013) para comprender los objetivos de la interdisciplinariedad es necesario entender su nivel de operacionalización y ángulos de enfoque, tal y como muestra la siguiente figura:

**Figura 1**

*Campos de operacionalización de la interdisciplinariedad y sus ángulos de enfoque.*



*Nota:* la figura muestra los escenarios de actuación de la interdisciplinariedad desde su finalidad y modalidad. Fuente: Lenoir (2013).

Según Lenoir (2013) la interdisciplinariedad práctica alude a la experiencia adquirida por las personas producto de su conocimiento en un ámbito de actuación específico. El objetivo principal es la resolución de problemas de manera práctica producto de este conocimiento. La

base de esta se encuentra en el saber experiencial e instrumental en situaciones complejas del entorno. Por otra parte, la interdisciplinariedad científica y escolar debe de diferenciarse a partir de su objetivos, modalidades y sistema de referencia para su aplicación idónea en el aula de clase, estas consideraciones se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1***Diferencias entre interdisciplinariedad científica y escolar*

| <b>Interdisciplinariedad científica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Interdisciplinariedad escolar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Finalidades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Su finalidad es la producción de nuevos saberes y dar respuesta a las necesidades sociales a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El establecimiento de vínculos de las ramas de la ciencia</li> <li>✓ La jerarquización y organización de las disciplinas científicas.</li> <li>✓ La estructuración epistemológica</li> <li>✓ La comprensión de diferentes perspectivas disciplinarias, restablecimiento de conexiones a nivel comunicacional entre los discursos disciplinarios.</li> </ul> | <p>Su finalidad en la difusión del saber científico y la formación de actores sociales a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La instalación de las condiciones adecuadas que permitan producir y apoyar el desarrollo de procesos integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en los alumnos, lo que requiere de los ajustes en los saberes escolares a nivel curricular, didáctico y pedagógico.</li> </ul> |
| <b>Objeto</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Tiene por objeto las disciplinas científicas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Tiene por objeto las disciplinas escolares.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Modalidad de aplicación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Implica la noción de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teniendo el saber cómo sistema de referencia.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Implica la noción de enseñanza, de formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teniendo como elemento de referencia al sujeto que aprende.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Sistema referencial</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Aborda las disciplinas como ciencia (saber erudito, homologado)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Aborda las disciplinas como materia escolar (saber escolar) y por lo tanto un sistema referencial que no se limita a las ciencias.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Consecuencias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Conduce a la producción de nuevas disciplinas conforme a los diversos procesos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Conduce a vínculos de complementariedad entre las disciplinas escolares.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

*Nota:* la tabla muestra las principales diferencias entre la interdisciplinariedad científica y escolar a partir de su finalidad, objeto de estudio, modalidad de actuación, sistema de referencia y resultados. Fuente: Lenoir (2013).

La tabla anterior muestra las principales diferencias entre la interdisciplinariedad científica y escolar. Se debe entender que ambos campos son diferentes desde sus finalidades, la primera es meramente epistemológica, mientras la segunda se fundamenta en la formación de actores sociales a través de procesos de integración. En otras palabras, la interdisciplinariedad científica se fundamenta en epistemología de las áreas del conocimiento, contrariamente a la interdisciplinariedad escolar que tienen como propósito lograr el desarrollo de competencias desde una perspectiva integradora a partir de modificaciones en los programas de estudio y la práctica pedagógica (actores).

Por último, según Lenoir (2013) la interdisciplinariedad profesional corresponde al desarrollo de las competencias orientadas por cada una de las profesiones a partir de situaciones de integración teórico y práctico del conocimiento. Por otro lado, de acuerdo con el planteamiento de este autor, para lograr una metodología interdisciplinaria en el campo educativo, esto debe desarrollarse desde la modalidad de enseñanza. Por consiguiente, para continuar desarrollando los objetivos de este nivel de integración es conveniente determinar los tipos de interdisciplinar escolar.

En la opinión de Pavón *et al.* (2017) la interdisciplinariedad escolar se divide en tres niveles: curricular, didáctico y pedagógico. El primero es el análisis sistemático de las actividades de enseñanza (programas, talleres, cursos etc.) y los parámetros para la concepción de las materias (función, propósito, objeto de estudio etc.) y sus vínculos de convergencia y complementariedad entre las asignaturas. También, el autor explica que este tipo de interdisciplinariedad se fundamenta en tres principios: instauración de puntos de convergencia y complementariedad entre las disciplinas, la igualdad y complementariedad en los contenidos de aprendizaje y la finalidad de instaurar un currículo integrador de los procesos de aprendizaje y saberes.

El segundo nivel didáctico tiene como propósito mejorar el sistema educativo a partir de procesos de integración en los estudiantes. También, determina la relevancia del rol de los profesores en la creación de las condiciones propicias para el trabajo interdisciplinar. Por último, pretende conseguir la mediación entre el entorno y los alumnos para producir, entender, expresar y relacionarse con la realidad (Pavón *et. al.*, 2017). El tercero y último nivel denominado



pedagógico alude a la adopción del enfoque interdisciplinar a nivel curricular y la adopción de actividades de enseñanza-aprendizaje por el docente en su planificación (Pavón *et. al.*, 2017).

### **2.2.3. Metodología**

De acuerdo con Carlachini (2018) a pesar de los múltiples cambios políticos, sociales y económicos la escuela siempre ha tenido como núcleo tres componentes: la clasificación de los currículos, los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Por estas circunstancias, cualquier cambio en el sistema educativo debe de contemplar una transformación en estos. En vista de lo dispuesto anteriormente, es necesario iniciar con la propuesta de transformación en uno de los componentes, en este caso el currículo, este de manera directa tendrá incidencia en la concepción de conocimiento de parte de los profesores y la regulación de los programas de estudio.

#### **2.2.3.1. Currículo integrado**

Según Roegiers (2007) “Un currículo es un conjunto complejo que precisa la estructuración pedagógica del sistema educativo” (p.111). Este autor precisa que en el currículo se cimenta el sistema educativo, aludiendo a la estructura de las disciplinas, su grado de relación, el aprendizaje y las didácticas específicas. Nieto (1991) agrega que su construcción se hace de manera colectiva para propiciar experiencias de aprendizaje. Ambos autores concuerdan que la acción de aprender (estudiantes) y la práctica del profesorado tienen como base el currículo.

Esta idea es ratificada por Fonseca *et al.* (2019) al ampliar la concepción del currículo, no solo hace alusión a los planes de estudio, sino a los programas, criterios, metodologías y procesos para la formación integral de los estudiantes. En síntesis, es la orientación para el cumplimiento de los proyectos educativos institucionales. A partir de este autor, se entiende que la metodología para enseñar y aprender no debe concebirse desde la individualidad, sino desde la integralidad, esto no es solo la relación de las ciencias con la educación emocional, al contrario, es interrelación de las disciplinas a distintos niveles de complejidad para la formación del denominado currículo integrado.

La idea del currículo integrador reposa en diferentes niveles de operacionalización en los que puede ser asociado. Como señala Roegiers (2007) existen cinco niveles de asociación. El

primero lo denomina nivel personal este considera las características personales del individuo, por ejemplo: experiencias, motivaciones, capacidades etc. El segundo es el nivel de interrelaciones, en este se analizan los problemas desde la acción y reacción producto de la interacción entre las personas. El tercero es el nivel microsocioal que alude a grupos de personas, equipos de trabajos, claustro de una disciplina, un grupo de estudiantes etc. El cuarto es el nivel mesosocioal concebido desde la funcionalidad de la organización, por ejemplo: una institución, una escuela. Por último, se precisa el nivel macro-socioal que es toda la sociedad, sus valores y finalidades.

La postura anterior muestra que el currículo está operacionalizado a partir de los cinco niveles. Asimismo, todos estos tienen un factor común, este es la realidad producto de la convergencia entre las personas. Por tal razón, es necesario redefinir el currículo producto de estas interrelaciones para mejorar las competencias de los estudiantes y docentes. En este punto, Roegiers (2007) explica:

(...) nos proponemos redefinir el concepto de currículo en el sentido de una forma social, de una configuración que adoptan los actores, fijando cierto número de parámetros, en un momento dado, en el espacio y en el tiempo; estos parámetros son relativos a las reglas del desarrollo pedagógico de una acción de educación o de formación (proyecto, plan, programa ...) Esta configuración no solo es evolutiva, sino que es múltiple, en el sentido de que existe en diferentes niveles: niveles más institucionales (poder político) o niveles más operacionales (aula, grupo de formación). (p. 116)

En definitiva, el currículo puede adoptar un sinnúmero de formas considerando el contexto, las necesidades, el tiempo, la época, los propósitos organizacionales y la relación entre los diferentes campos del conocimiento. En este sentido, la integración puede entenderse desde distintas apreciaciones según los niveles presentados, sin embargo, todos tienen un objetivo en común, el aprendizaje. Roegiers (2007) señala “Podemos calificar de currículo integrador un currículo guiado por la preocupación de la integración en los aprendizajes: dar sentido a estos, en particular, precisando los tipos de situaciones en las cuales el educando va a deber movilizar los conocimientos adquiridos” (p.117).

De acuerdo con la postura anterior se hacen varias implicaciones. La primera es que el objetivo de la integración curricular en el mejoramiento del aprendizaje reflejado en el desarrollo de las competencias. La segunda es que la integración de las disciplinas es solo una dimensión que puede ser interdisciplinar, multidisciplinar etc. La tercera implicatura es que el objetivo de la interdisciplinariedad en el currículo en la movilización efectiva de los conocimientos a situaciones complejas desde múltiples enfoques (nivel de relación de las disciplinas).

En este sentido, Márquez y Márquez (2021) sostienen que el currículo integrado sirve para colocar al estudiante en la realidad desde una perspectiva interdisciplinar. De igual manera, plantean que tiene como propósito “promover en los estudiantes la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas” (p. 46). A partir de este planteamiento, se infiere que el propósito del currículo integrado es el desarrollo de las competencias en los estudiantes para la resolución de problemas según el entorno.

Por su parte, Guaro (2011) enfatiza:

el currículum integrado promueve la humanización del conocimiento, favorece el compromiso del alumnado con su realidad, incitándole a la participación responsable a la vez que permite abordar los problemas sociales y culturales que realmente afectan a la sociedad de hoy, en definitiva, porque la escuela tiene entre sus cometidos más relevantes la formación de una ciudadanía comprometida con la cultura y sociedad democráticas. (como citó Pozuelos y García, 2020, p.39)

Sin lugar a dudas, los autores citados continúan situando al currículo integrado al nivel microsocioal y macrosocioal dado que ubican a los actores (estudiantes) en un contexto social específico para el abordaje de problemas producto de la interacción con su realidad. Esta lógica es expuesta por Marín y Tamayo (2008) al considerar que este tipo de currículo se fundamenta en la dinámica educativa de la teoría, realidad y acción para la solución de problemas desde muchos puntos.

Los autores establecen que la función de la ciencia, estructurada en los planes de estudio, es en sí misma la problematización del conocimiento. Según Guarín (2002) "la ciencia se enseña

del mismo modo que se produce, esto es, la ciencia se enseña a partir de problematizar el propio conocimiento” (como citó Marín & Tamayo, 2008, p.52). Por ello, el marco curricular, el sistema de enseñanza, las disciplinas, y las teorías del profesorado deben concebirse desde la problematización permanente. A esta idea, se le añade la postura de Pozuelo y García (2020) al mencionar que los currículos se deben organizar a partir de un eje temático en el cual se relacione los contenidos, y situaciones de la realidad para una comprensión profunda y auténtica.

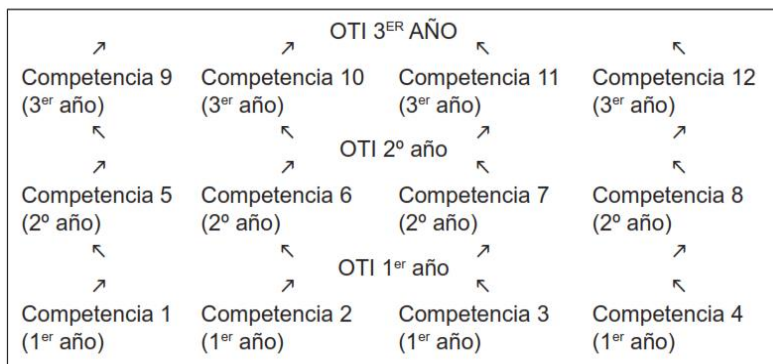
Este eje temático de acuerdo con Marín y Tamayo (2008) debe ser producto de la realidad educativa y la naturaleza del conocimiento, no de una manera lineal, sino como un complejo proceso con resultados no predeterminados. De igual manera, los autores exponen los propósitos del currículo integrado. El primero es la formación de sujetos contextualizados a la sociedad. El segundo es que la adquisición del conocimiento es producto de la interrelación entre la teoría, la práctica y el entorno. El tercero es generar entre los docentes y estudiantes una cultura de interdisciplinariedad. El último indica la formación de una actitud investigativa y problematizadora en la comunidad educativa para desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y creativo.

#### **2.2.3.1.1. Modelos de integración a nivel curricular**

Roegiers (2007) explica que existen diversas maneras de integrar conocimiento a nivel microsocial. No obstante, él propone dos modelos a partir de las competencias del currículo. El primero es denominado integración de las competencias año por año en un objetivo terminal de integración y el segundo desarrollo de competencias en peldaños progresivas definidas año a año. A manera de ilustración Roegiers (2007) ejemplifica el primer modelo, tal como muestra la figura:

**Figura 2**

*Esquematación del modelo de integración progresiva alrededor de un objetivo terminal de integración.*



*Nota:* la figura muestra el proceso de integración de las competencias de acuerdo al modelo de integración progresivo. Fuente: Roegiers (2007).

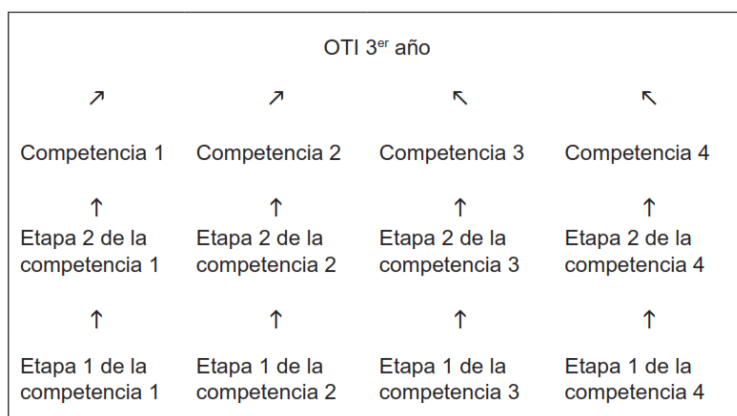
A partir de la figura anterior, se infiere que el modelo está basado en la ejecución de un trabajo producto de la aportación de las competencias de cada año al finalizar un ciclo de estudio. En palabras de Roegiers (2007):

Este modelo está basado en la reagrupación progresiva de competencias en un objetivo terminal de integración, que integra el conjunto de aprendizajes de un año o un ciclo trata de competencias construidas en función del objetivo terminal de integración: ellas sólo tienen sentido con respecto a este. (...) En este primer modelo, existe un objetivo terminal de integración para cada año. Las competencias que se pretenden a lo largo de un año son específicas para ese año (...) y se sistematiza cada año alrededor del objetivo terminal de integración OTI, que es el concepto central. (pp.165-166)

Es importante destacar que las competencias determinadas en los años durante el ciclo escolar deben de corresponder con las disciplinas del plan de estudio o currículo. En esta media, la OTI (Objetivo Terminal de Integración) debe estructurarse a partir de los puntos de anclaje entre las disciplinas considerando los niveles de interrelaciones, las características particulares de los actores y los aspectos micro y macro social (Roegiers, 2007) . Por otra parte, el autor presenta el segundo modelo de integración ejemplificado en la figura:

**Figura 3**

*Esquematzación del modelo de integración por peldaños progresivos*



*Nota:* la figura muestra el proceso de integración de las competencias de acuerdo con el modelo de peldaños progresivos. Fuente: Roegiers (2007).

En palabras de Roegiers (2007) el segundo modelo de integración se estructura a partir del dominio de competencias al final del ciclo, cada una de estas tienen sentido en si misma para contribuir a la formación final del ciclo. Tal como el autor lo explica en la siguiente cita:

Existe (...) un objetivo terminal de integración, que retoma siempre todas las grandes competencias, pero es un objetivo único que se debe adquirir al final del último año del ciclo. En lugar de estructurarse en tantos objetivos terminales de integración como años en el ciclo, este objetivo terminal de integración se descompone en algunas grandes competencias, idénticas para los diferentes años, pero que se adquieren por peldaños. La integración tiene lugar verdaderamente en el último año. No existe, propiamente hablando, un objetivo terminal de integración al final de los años intermedios (...). (p. 170)

En correspondencia con la cita anterior, se entiende que mientras el primer modelo integra competencia años por año para alcanzar el objetivo final de integración, el segundo modelo se concibe en un solo objetivo final de integración al concluir la fase formativa. Esta se alcanza a partir de peldaños o el planteamiento de situaciones menos complejas para el fortalecimiento de las competencias. Sin lugar a duda, ambos modelos de integración tienen sus

propias particularidades, por ello conviene establecer cuál es el más viable para educación. Tomando en cuenta a Roegiers (2007):

El primer modelo [integración progresiva alrededor de un objetivo terminal de integración] se aplica mejor a las formaciones más generalizadas, en particular en la enseñanza primaria y secundaria. Es más flexible y permite una mayor autonomía de un año al otro, puesto que hay mayor independencia entre las competencias de un año y las del otro que solo están ligadas entre ellas por medio del objetivo terminal de integración. (p. 172)

Es interesante notar que el primer modelo tiende a medir el progreso de las competencias por cada ciclo escolar, esto permite a determinar los principales errores y fortalecer a través de la práctica de situaciones reales los vacíos encontrados. Hasta este punto, se ha ofrecido dos modelos de integración desde una perspectiva curricular, por esto es pertinente establecer otros parámetros de integración a partir de la función de los docentes y la complementariedad de las disciplinas.

Considerando el aporte de Agazzi (2004) quien propone algunas sugerencias para lograr con éxito la estructura y ejecución de un proyecto interdisciplinar. En primera instancia un proyecto debe nacer de un problema complejo de la realidad, en este punto, todas las disciplinas involucradas deben contribuir a su comprensión, análisis y entendimiento a través de la cooperación teórica y metodológica. En segunda instancia será necesario explicitar las diferencias en la perspectiva que cada disciplina adopte, en este momento cobra importancia la escucha de los discursos de todas las áreas para encontrar puntos en común sobre el mismo problema. De acuerdo con el autor, algunas condiciones son:

a)Especificar los diferentes criterios que cada disciplina utiliza para recabar los datos. b) Explicitar el contexto teórico que cada disciplina acepta para explicar los datos. c) Definir de manera muy clara el significado de los conceptos utilizados en cada disciplina, relacionándolos con su contexto teórico y con sus criterios de acceso a los datos, para evitar que un mismo término tenga distinto significado en disciplinas diferentes. d) Darse cuenta de que cada disciplina utiliza procedimientos lógicos que, sin dejar de ser

rigurosos, no coinciden con el tipo de “lógica” adoptado por otras disciplinas. (pp. 248-249)

En este segundo momento el establecimiento de áreas de anclaje desde una perspectiva teórica, contextual, y procedimental se vuelven necesarias para lograr un primer acercamiento cooperativo entre las disciplinas. El tercer momento, se debe iniciar un diálogo interdisciplinar que inicia con la perspectiva disciplinar (por áreas) del problema objeto de estudio. Posteriormente, se debe propiciar el alcance de una reflexión filosófica que lleve a percibir la necesidad de la unidad para la toma de conciencia de cada actor en función de la totalidad del problema. En palabras de Agazzi (2004) “la capacidad hermenéutica que se necesita para “interpretar” dentro del propio lenguaje, sin traicionar su sentido, los discursos de las otras disciplinas” (p.249).

El cuarto momento pretende la formalización de los puntos más importante del discurso disciplinar. Según Agazzi (2004) esto permitirá determinar ciertas analogías de carácter formal entre las disciplinas para enriquecer los contenidos específicos de todos los saberes. El resultado de estas analogías se evidencia en el quinto momento, en el cual debe constituirse una propuesta global del problema a partir de las posibilidades de inter traducción, interconexiones y homologías. El último momento culmina cuando se cumple el objetivo disciplinar determinado.

Por su parte, Lenoir (2013) establece una serie de condiciones estrictamente necesarias para el trabajo interdisciplinar en educación. La primera la denominó vincular la razón, la mano y el corazón, esta indica las pretensiones de la actividad interdisciplinaria en la que la búsqueda de sentido epistemológico, al determinar una meta común en los saberes interdisciplinarios, la búsqueda de una funcionalidad (instrumental) a partir de la cooperación de varias disciplinas para lograr una perspectiva integradora de la acción, y la búsqueda de lo humano en función de los propósitos sociales y psicológicos.

La segunda condición es garantizar la gestión y formación. En este punto, el diseño de un currículo integrado no es suficiente. Por eso, se debe tener un equipo interdisciplinario con competencias en su respectiva disciplina y con actitud de cooperación para escuchar opiniones y lograr cambios en las aulas desde la integración de los saberes. La tercera condición en la



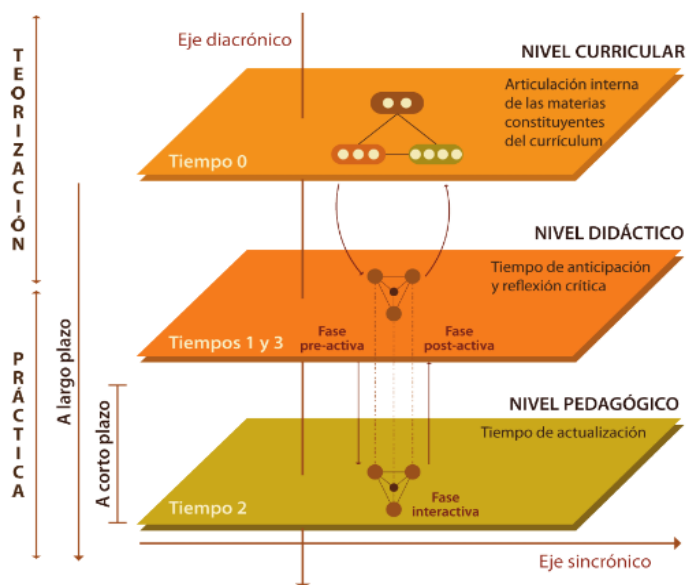
creación de un currículo integrador para el establecimiento de vínculos entre las disciplinas, en palabras de Lenoir (2013):

(...) la interdisciplinariedad curricular consiste en el establecimiento, luego de un análisis sistemático de sus actividades de enseñanza (programas de estudios, cursos, talleres, laboratorios, etc.), que trata particularmente ciertos parámetros (la importancia y función de las distintas materias, su propósito, estructura taxonómica, objetos de estudio y aprendizaje, procedimientos de aprendizaje, etc.), de vínculos de interdependencia, convergencia y complementariedad entre las diferentes asignaturas que forman el programa de estudios. (p.75)

A partir de la cita anterior se deduce que la interdisciplinariedad curricular se concibe desde el análisis de los elementos de cada asignatura, su nivel de interacción y los posibles objetivos de integración producto de las competencias. La cuarta condición es garantizar la coherencia vertical entre currículo, didáctica y pedagogía. En este aspecto es necesario el análisis de la práctica interdisciplinarias en el aula y el nivel de mediación didáctica de cada disciplina. La siguiente figura esquematiza esta interrelación:

**Figura 4**

*Relaciones entre los niveles curricular, didáctico y pedagógico.*



*Nota:* la figura muestra la relación lógica entre los componentes currículo, didáctica y pedagogía para lograr la integración escolar. Fuente: Lenoir (2013).

Desde el punto de vista de Lenoir (2013) el trabajo pedagógico requiere la garantía de actividades interdisciplinarias para la accesibilidad del conocimiento a los estudiantes, al contrario, no solo la teorización didáctica por los profesores, sin ningún tipo de reflexión. De igual manera, en el nivel didáctico es necesario determinar el tipo de modelo y su relación (inter, pluri, o transdisciplinaria) producto de la contextualización social del aprendizaje y las competencias en acción. En síntesis, contribuyen a la práctica de integración desde un punto de vista curricular, didáctica (planificación) y práctico (teoría implícita del profesorado),

La quinta y última condición es la adopción de uno o varios modelos pedagógicos interdisciplinarios. Dicho en palabras de Lenoir (2013) existen múltiples modelos, sin embargo, se sugiere el CODA (Complementario a nivel de Objetos y Procedimientos de Aprendizaje) debido a que "combina el cruce de objetos y procedimientos de aprendizaje (...) cuyo propósito es la construcción de la realidad humana y social, que tiene por objetivo el desarrollo de procesos comunicativos" (p.78). Por su parte, Tamayo (1999) presentan tres etapas fundamentales para

el trabajo interdisciplinario: creación de un equipo de trabajo, la unificación del lenguaje y estudio de un problema en común.

En la primera etapa se requiere un grupo de trabajo reflexivo que comparta los alcances y limitaciones de sus respectivas disciplinas para el logro cooperativo entre las mismas. De igual manera, Tamayo (1999) precisa algunas alternativas para lograr este cometido. Primeramente, investigadores de diversas disciplinas análogamente estudian distintos aspectos de un mismo problema. En segundo lugar, estos especialistas atacan simultáneamente el mismo problema para la obtención de resultados en diferentes informes hasta integrar uno solo. En lugar tercero los investigadores analizan en conjunto un mismo problema, comparan hipótesis, evalúan resultados y métodos para integrar un solo informe.

La segunda etapa pretende la unificación del lenguaje técnico. A juicio de Tamayo (1999) se pretende la clasificación de un vocabulario entendido y aprobado por todos los especialistas participantes. Así se evita prejuicios en el diálogo interdisciplinario. En síntesis, “para trabajar en conjunto, es imprescindible decir qué se habla, o qué se hace, cómo se hace y con qué objetivo (...) mediante la unificación en un lenguaje común” (p. 110). En esta etapa se considera el lenguaje como el medio para acceder, comprender y exteriorizar la información en un campo de estudio específico.

La última etapa es la formulación del problema. En este momento según Tamayo (1999) se debe reducir el problema a su mínima expresión de acuerdo a los siguientes aspectos: contexto teórico y la determinación de áreas interdisciplinaria de cada disciplina involucrada. Estos elementos permitirán la formulación de diferentes hipótesis para conocer las aristas del problema y la posible incidencia de la investigación interdisciplinaria.

#### **2.2.4. Desafíos del trabajo interdisciplinario**

El trabajo interdisciplinario es una necesidad para el sistema educativo actual, ya que permite el desarrollo de las competencias de una manera integral, en consonancia con los escenarios actuales de la realidad. Sin embargo, todavía existen retos o limitaciones que deben superarse para lograr el trabajo de integración. Carvajal (2010) presenta cuatro desafíos, estos son: el lenguaje científico, el egocentrismo intelectual, las estructuras institucionales y procedimientos y las publicaciones especializadas.

Carvajal (2010) declara que la diversidad de términos en cada disciplina tiende a confundir a los especialistas, por ello es necesario superar estas barreras determinado un lenguaje común y entendible entre todas las áreas en estudio. Además, otro de los problemas en este proceso es el egocentrismo intelectual y el hermetismo de pensamiento materializado en la renuencia al cuestionamiento. Por estas circunstancias, es necesario la cooperación, el respeto mutuo, la confianza y el cambio de mentalidad para lograr realizar aportes al proyecto interdisciplinario.

En cuanto a las estructuras institucionales y procedimientos, Bustamante (2008) es enfático al mencionar:

A nivel de educación existen barreras a la interdisciplinariedad, entre las cuales se cuentan: sistemas académicos rígidos, asimetría entre los campos de conocimiento dentro de las instituciones, y largos procesos de aprobación de nuevos planes de estudio que se construyen sobre conceptos novedosos de integración entre distintas ciencias. La interdisciplinariedad puede introducirse en los programas disciplinarios tradicionales, pero esto ocurre más por interacciones directas entre profesores de diferentes disciplinas, que a través de una iniciativa estructurada de las autoridades (...). (como se citó en Carvajal, 2010, p. 163)

Sin lugar a dudas es necesario un análisis en la dimensión curricular, didáctica y pedagógica en las instituciones educativas para determinar las limitaciones en la adopción y aplicación de modelos interdisciplinarios. A esta dificultad se le suma, los escasos estudios sobre investigaciones interdisciplinarias. Esto se debe, según Carvajal (2010) “La idea de que la interdisciplina es una ciencia blanda y que no cuenta, porque no se ajusta a las convenciones de las disciplinas o se publica en revistas de menor importancia” (p.163). Indudablemente, a nivel de algunas revistas todavía no se ha aceptado que este tipo de estudios ayuda a entender y resolver un problema de manera más eficaz.

Por otra parte, Agazzi (2004) explica que el verdadero desafío de la interdisciplinariedad “consiste, por un lado, en tomar como punto de partida las diferentes disciplinas, respetando su especificidad de conceptos, métodos y lógicas y, por otro, en trabajar para que todo ello no resulte una “barrera” para la comunicación” (p. 245). A partir de esta cita se entiende que uno

de los aspectos a considerar es el lenguaje científico de cada disciplina, ya que, si no se logra superar esta limitación, no existirá cooperación entre las áreas en estudio para la comprensión de la complejidad del problema.

Otro desafío expuesto por Agazzi (2004) es la comprensión de la unidad del saber, este debe ser entendido como un sistema complejo que se relaciona mutuamente con otras áreas del conocimiento. En palabras del autor:

Dicha unidad viene exigida en primer lugar por la unidad misma de la “cosa” que estamos investigando y queremos comprender: para comprenderla empezamos considerándola bajo un cierto punto de vista, luego nos damos cuenta de que éste no es exhaustivo y abrimos uno nuevo. (...) La pluralidad de las disciplinas y de sus ramas sectoriales nace a partir de una exigencia unitaria de comprensión, y ésta es precisamente la dinámica correcta de la interdisciplinariedad. (p. 246)

Si bien es cierto, la unidad del saber, no solo requiere la especialización disciplinar, sino la anuencia a comprender otros discursos disciplinares para lograr establecer aspectos paralelos en las distintas áreas en función de los objetivos propuestos en el nivel inicial del proyecto interdisciplinar. A su vez, Aguayo (2017) explica las principales limitaciones para este nivel de integración. La primera es la organización de los centros formativos tradicionalmente concebidos con límites en las disciplinas académicas. Según este autor persiste la idea que la especialización es la única forma organizativa en educación.

La segunda limitación es la noción de disciplina, estas “por definición, principalmente conservadoras y rechazan lo radical y revolucionario. Además, son sólidas, se basan en el orden y el control, la única forma de asegurar que el conocimiento que producen y legitiman es fiable” (p. 19). Estas ideas no dan cabida a la interacción entre los diversos campos, ya que ofrecen una interpretación fragmentada de la realidad. La última limitación es la organización del conocimiento. Tomando en cuenta a Pedroza (2006):

Las críticas que ha recibido el modelo unidisciplinario, como fruto del aislamiento entre disciplinas y la fragmentación artificial del conocimiento, giran en torno al impedimento de crear una visión integral de los problemas científicos y sociales y limitar la comunicación entre disciplinas (...) la llamada “hiperespecialización” o

“superespecialización” provocada por la fragmentación del conocimiento y la enseñanza disciplinaria (...) no consigue otro objetivo más que crear parcelas de conocimiento débilmente conectadas entre sí (...). (como se citó en Aguayo, 2017, p. 20)

Indudablemente, esta es una de las percepciones con más vigencia en educación, no solo a nivel curricular, sino en la práctica docente. Por esto, es conveniente realizar un análisis de los programas de formación a los educadores, determinar los paradigmas imperantes y proponer nuevas alternativas a partir de la investigación y producción científica en las ciencias de la educación. El modelo por competencias exige un análisis completo de la realidad o contextos de actuación de los estudiantes para relacionar las competencias desarrolladas en la educación formal con su entorno inmediato.

### **3. Estrategia interdisciplinaria**

#### **3.1. Metodología activas**

La educación actual se basa en el aprendizaje de los estudiantes y su rol protagónico en los diferentes escenarios de actuación en los que converge. En la actualidad la centralización de los procesos de investigación no alude a la enseñanza, sino al aprendizaje, en una sociedad de conocimiento compleja y con muchas necesidades. En este contexto, De la Torre (2021) manifiesta que la práctica docente se ha extendido al uso de metodologías activas que persiguen en el alumnado la capacidad para la resolución de problemas en contraposición al tradicionalismo que los situaba como agentes pasivos en la adquisición de los conocimientos.

Po su parte, Fernández (2006) explica las principales características de estas metodologías. Primeramente, se centran en el aprendizaje, es decir, enseñan a los estudiantes cómo aprender a aprender. En segundo lugar, el rol del profesor se basa en tutorías y seguimiento al alcance de las competencias por los dicentes. En tercer lugar, permite comprender el proceso de aprendizaje y enseñanza como cooperativo entre estudiantes y docentes. En cuarto lugar, promueven una nueva organización del aprendizaje, principalmente a lo referido a los trabajos inter y multidisciplinarios y el currículo. En quinto lugar, se fundamentan en la evaluación estratégica integrando la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje.

Sin lugar a duda, las estrategias activas promueven la concepción integral de la realidad por los estudiantes. En pocas palabras, su objetivo es la creación de discentes autónomos, críticos, reflexivos, activos y con las competencias necesarias para entender y resolver problemas en su realidad inmediata. Por ello, Fernández (2006) menciona las principales ventajas del uso de metodologías activas. Primeramente, generan aprendizaje significativo en los estudiantes a través de la aplicación de estos en contextos heterogéneos. De igual manera, permiten el desarrollo de las competencias específicas y genéricas, según el plan de estudio vigente. Asimismo, promueven la autonomía, ya que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje. Por último, fomenta el aprendizaje cooperativo a través del intercambio de puntos de vistas, ideas y opiniones sobre un problema determinado.

### **3.2. Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)**

#### **3.2.1. Conceptualización**

Las estrategias activas tienen como propósito el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes a partir de la interpretación de la realidad. En este sentido, se considera la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como una de las alternativas más idóneas para el fortalecimiento de las competencias a través de la formulación, ejecución y evaluación de un proyecto en un contexto de actuación determinado. Sotomayor et. al. (2021) expone:

Por ABP entenderemos experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se organizan en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales. (...) los/as estudiantes son los protagonistas de su proceso formativo, favoreciendo el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. El pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, el uso de TIC, la autonomía y la reflexión sobre sus propios aprendizajes son fundamentales en esta experiencia. (p.3)

A partir del planteamiento anterior, se infiere que el ABP se contextualiza a una determinada problemática según los intereses de los implicados y los programas de estudio. Esta postura debe concebirse desde una visión interdisciplinaria o multidisciplinaria para potenciar el aprendizaje significativo. En palabras de Aritio (2021) el ABP es un modelo educativo que

permite a los estudiantes el trabajo autónomo a través de la planeación e implementación de conocimientos fuera del aula de clase. A su vez, De la Torre (2021) sostiene que esta metodología es un método interactivo en la que el estudiante aprende haciendo, mientras que el profesorado orienta el proceso.

Asimismo, es una metodología de aprendizaje en donde los alumnos pretenden plantear soluciones a problemas reales por medio del diseño de planes para investigar, recoger datos, determinar conclusiones y exposición de resultados en un producto final (De la Torre, 2021). Sin lugar a dudas, esta metodología permite determinar el desarrollo de las competencias a partir de su análisis en un conjunto de situaciones o familias de situaciones que estimulen el saber, saber hacer (esquemas operatorios) en los estudiantes. En palabras de Rodríguez (1999) la actividad mental está mediada por la actividad práctica y los signos que provee la cultura para la comprensión de los fenómenos de una realidad (como cita Escobar, 2016).

### **3.2.2. Objetivos**

El ABP es una metodología activa que sitúa al estudiante en un contexto específico para su comprensión y cambio según el nivel de competencia alcanzado. De manera general, Vergara (2018) menciona los objetivos del ABP en educación. Primeramente, indica que se propone la inmersión de los estudiantes a una realidad para su comprensión por medio del diseño de acciones e investigación. De igual manera, sostiene que les permitirá la identificación de herramientas para facilitar la actuación y posibles cambios.

También, los estudiantes mejorarían las habilidades cognitivas de nivel superior, específicamente las relacionadas con la resolución de problemas. Asimismo, se propone el desarrollo de un proceso de aprendizaje eficaz por medio de procedimientos complejos como la resolución del problema, planificación y toma de decisiones (Vergara, 2018). A su vez, de acuerdo a De la Torre (2021) el ABP tiene múltiples objetivos en el sistema de educación formal. En primer lugar, está el desarrollo de competencias interpersonal y sistémica por medio del estímulo del pensamiento crítico, complejo y creativo. En segundo lugar, la construcción de prácticas escolares próximas a los discentes para un mayor sentido de los conocimientos.

En tercer lugar, permite considerar las experiencias implícitas (esquemas operatorios predefinidos a nivel mental) de los estudiantes y ampliarlos durante la planificación y ejecución



del proyecto. En cuarto lugar, es propicia una cultura de entendimiento y generación de nuevos aprendizajes en correspondencia a la planificación docente. En quinto lugar, fomentar en los discentes el desarrollo cognitivo a través del trabajo colaborativo, cooperación e inteligencia colectiva en situaciones viejas y nuevas de actuación (De la Torre, 2021).

En sexto lugar, el ABP permite el reforzamiento de la identidad personal, la solidaridad, autoestima y espíritu crítico por medio del empoderamiento de los estudiantes en la toma de decisiones durante el desarrollo del proyecto (De la Torre, 2021). No cabe dudas, que esta metodología permite el desarrollo de las competencias en los estudiantes a diferentes grados de complejidad desde una visión teórica y práctica por medio de la formulación y ejecución del proyecto. Para ello, persiste la necesidad de integrar las disciplinas para alcanzar aprendizajes integrales a partir de procesos de interacción lingüística, trabajo en equipo y habilidades socioemocionales.

Por último, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI,2020) explican los objetivos más representativos del ABP, tienen un triple racero: la construcción de su propio conocimiento, el desarrollo de las competencias, en sentido amplio, y el trabajo colaborativo. Por ello, presentan un conjunto de explicaciones de manera específica sobre los objetivos de esta metodología. Primeramente, la formación de personas capaces de interpretar los fenómenos que acontecen a su alrededor. De igual manera, se desarrolla la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos, producto del estímulo de las competencias en los estudiantes, al elaborar proyectos complejos en una realidad determinada.

A su vez, la OEI (2020) explica los objetivos del ABP en la etapa de implementación. El primero es integración de las asignaturas para reforzar una visión amplia sobre los fenómenos del mundo. El segundo en la organización de actividades para un fin común, esto alude al currículo integrado por medio de un Objetivo Terminal de Integración (OTI). El tercero es brindar a los estudiantes la posibilidad de interactuar con las posibilidades del mundo actual. Por último, pretende el desarrollo de actividades sociales como el trabajo en grupo, la negociación, la conducción, y evaluación de sus propias capacidades a través de la emisión de juicios de valor (autorreflexión de su práctica).

### **3.2.3. Elementos**

En cuanto a los elementos del ABP, estos se presentan a partir de la postura de Bron (2019) y De la Torre (2021). El primero menciona que los elementos que debe tener un proyecto son una situación o problema, descripción o propósito del proyecto, las especificaciones de desempeño, las reglas, el listado de participantes y la evaluación.

La situación o problema está orientada a la selección del tema, la formulación del problema y la determinación de la incidencia del proyecto, es decir, hasta qué nivel se pretende resolver. Luego, se plantea la descripción y propósitos del proyecto. En esta fase se plantea la metodología para atender el problema, se recomienda que los estudiantes investiguen, realicen encuestas a los implicados y presenten los resultados en un sitio de divulgación físico o electrónico dispuesto por el docente. Posteriormente, se deben especificar los criterios de desempeño para determinar la calidad del proyecto a cumplir y la construcción un cronograma de trabajo para la especificación del tiempo, presupuesto, actividades y metas (corto y largo plazo) (Bron, 2019).

Por último, está la evaluación orientada al desempeño de los estudiantes, específicamente al proceso de construcción del proyecto y el producto final (Bron, 2019). Por su parte, De la Torre (2021) a partir de las aportaciones de Larmer y Mergendoller (2010) identifican seis elementos. El primero es la audiencia pública, esto es la presentación de los resultados, limitaciones y experiencia vivida ante los compañeros y docente. El segundo es la voz y voto que alude a la multiplicidad de ideas de manera abierta y compleja durante la presentación del producto final. El tercero son las cuestiones dirigidas, es decir, la contextualización del ABP en la resolución de un problema real y la preparación del futuro profesional.

La cuarta es la revisión y reflexión. Esta propicia en los alumnados la cultura de revisión y retroalimentación continua a través del trabajo colaborativo. La quinta es la necesidad de saber, esto es el trabajo de motivación que deben realizar los docentes para lograr el alcance de las competencias referidas a la investigación en los participantes. La última es la indagación a profundidad, es decir, no solo es la búsqueda de información teórica, sino que los estudiantes deben analizar el problema en la realidad a partir de la creación nuevas preguntas e hipótesis para la generación de nuevas conclusiones (De la Torre, 2021).

#### **3.2.4. Beneficios**

La metodología del ABP tiene múltiples beneficios relacionados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, especialmente al desarrollo de las competencias comunicativa e investigativa. Por esta razón, se presentarán los aportes de Aritio et. al. (2021), De la Torre (2021) y Trujillo (2012) para una mayor justificación de su utilidad en educación.

A juicio de Aritio et. al. (2021) explica que el ABP mejora en los estudiantes las habilidades blandas, es decir, las relacionadas con la comunicación, capacidad de escucha, la socialización y el control de emociones. Además, favorece la facilidad para el trabajo en equipo y colaborativo. En pocas palabras, esta metodología aumenta el interés de los educandos, lo que tiene como resultado el desarrollo de las competencias a niveles aceptables, la generación de nuevos aprendizaje y mejor rendimiento académico.

Por su parte, Bron (2019) sostiene que esta metodología permite el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes. Especialmente los referidos a la colaboración, la comunicación, el manejo del tiempo y la toma de decisiones. También, aumenta la motivación en los discentes, esto se refleja en la amplia asistencia, participación y disposición para realizar las actividades académicas. Además, se promueve la integración del aprendizaje y la realidad al precisar problemas de su entorno y plantear posibles soluciones en el proyecto, favoreciendo de esta manera las habilidades mentales de orden superior.

Asimismo, facilita el desarrollo del trabajo colaborativo en la expresión de ideas o puntos de vistas y la negociación de soluciones sobre problemas de su realidad. Paralelamente, esta metodología propicia el establecimiento de relaciones de integración entre las disciplinas para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas en distintos escenarios de actuación (Bron, 2019). La postura de este autor tiene estrecha relación con las ideas expuesta por (De la Torre, 2021) al manifestar que el ABP aumenta las habilidades para la resolución de problemas y desarrolla el pensamiento crítico, la interacción social, la metacognición y el aprendizaje autónomo e integrado.

Además, se fortalecen las habilidades sociales, la comunicación a través del trabajo en equipo entre estudiantes, la comunicación con el maestro y la comprensión de las ideas de los miembros de la comunidad. Por su parte, Trujillo (2012) agrega que ABP facilita la integración

curricular en diferentes grados, es decir, el nivel de relación de las disciplinas, para favorecer la capacidad de investigación en el profesorado, la inclusión de la diversidad y una perspectiva democrática de la educación. No cabe dudas, que la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una forma de lograr la integración entre la escuela y la comunidad por medio del desarrollo de procesos de investigación por los estudiantes y maestros.

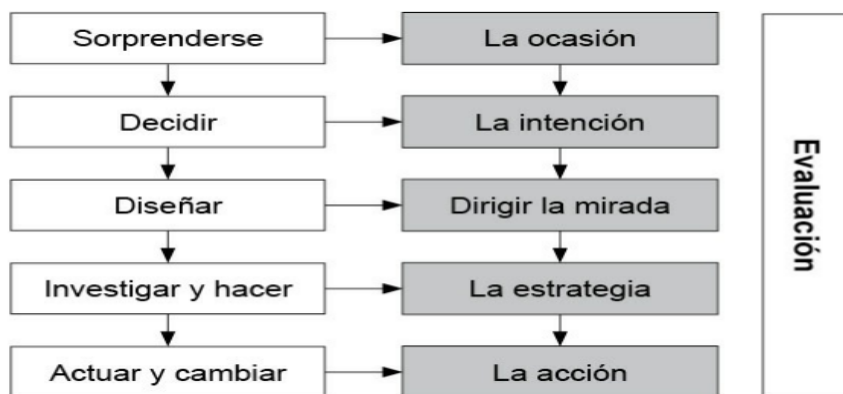
### 3.2.5. Metodología

Las etapas para ejecutar un proyecto educativo tienen múltiples formas de aplicación de acuerdo con el teórico consultado. No obstante, para precisar la metodología de ejecución del ABP en los centros educativos se consideró la propuesta de Vergara (2018), Bron (2009) y De la Torre (2021). Todas son fuentes confiables con una base empírica de aplicación que valida su propuesta en diferentes contextos y temporalidad.

En opinión de Vergara (2018) el ABP tiene cinco fases, tal como se representa en la siguiente figura:

**Figura 5**

*Arquitectura de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)*



*Nota:* la figura muestra las distintas fases para formular, ejecutar y evaluar un proyecto en un centro educativo. Fuente: Vergara (2018).

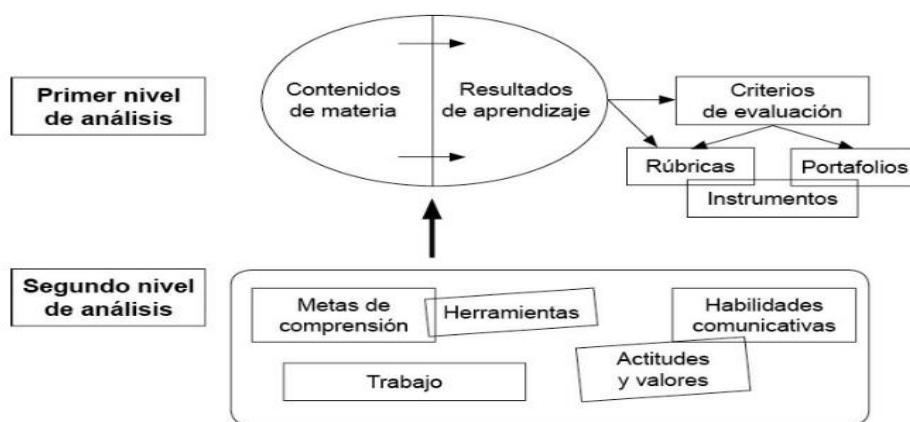
Vergara (2018) plantea que en la primera fase denominada ocasión se debe considerar la forma en que nace la idea del proyecto. Esta puede ser por un interés espontáneo de los alumnos

(necesidad en su entorno), un suceso o acontecimiento (noticia, hecho social o educativo etc.), el interés de los profesores en correspondencia con una problemática, un encargo (provisto por la administración del centro), una acción provocada (construcción de escenarios por los profesores), o una propuesta comunitaria (propuesta por un miembro de la comunidad educativa). Posterior a esto, el equipo de docentes debe valorar la potencialidad educativa del mismo y el deseo de ejecución.

En palabras de Vergara (2018) este proceso exige la revisión de los contenidos en los planes de estudio. Para ello sugiere la formulación de preguntas dirigida a la selección de contenido, los resultados de aprendizajes esperados, la formulación de objetivos, las competencias transversales, por ejemplo: la comunicación, y el trabajo comunitario. A manera de síntesis, la siguiente figura muestra el primer de análisis en la etapa de ocasión para planificar un proyecto educativo:

**Figura 6**

*Niveles de análisis en la primera etapa del proyecto*



*Nota:* la figura muestra los niveles de análisis del equipo docente en la primera etapa del ABP desde un punto de vista curricular. Fuente: Vergara (2018).

Sin lugar a duda, la figura anterior muestra un análisis a nivel curricular de los principales contenidos, competencias, metodologías y criterios de evaluación que deben considerar los docentes para integrarlos en una nueva propuesta didáctica. No obstante, Vergara (2018) advierte que la posibilidad de trabajar un proyecto no solo se hace con base en la viabilidad de los contenidos, sino con la adecuación al tiempo y al contexto escolar. Por ello, sugiere la

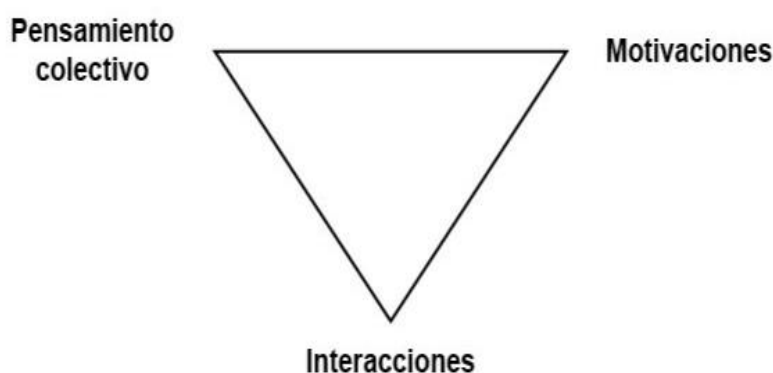
realización de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) para determinar la viabilidad del proyecto.

La segunda fase es denominada intención. Según Vergara (2018) está orientada al trabajo docente con los estudiantes, especialmente a despertar compromisos entre la comunidad educativa para el desarrollo del proyecto. Esta fase tiene objetivos bien definidos. El primero es lograr la impresión en las personas a través de la presentación del problema o suceso. El segundo es lograr la expresión de múltiples opiniones por los estudiantes y el tercero decidir si se trabajará con ese eje temático. Esto se logrará a partir de la ejecución de un sinnúmero de estrategias como juegos, integración de las TIC y trabajo colaborativo. Lo fundamental es crear los espacios para reflexión y el compromiso por los estudiantes.

La etapa tres es llamada dirigir la mirada. Desde la posición de Vergara (2018) este momento tiene como propósito dirigir las líneas de investigación del proyecto. Esto debe ser consensuado entre los docentes y estudiantes considerando los conocimientos previos, los aspectos que se pretenden conocer y hacia dónde dirigirse. Además, se deben crear las condiciones para la interacción y el pasamiento colectivo, tal como lo muestra la siguiente figura:

**Figura 7**

*Ejes de la planificación del proyecto*



*Nota:* la figura muestra los ejes para la formulación de un proyecto en la tercera etapa dentro de la fase de planificación. Fuente: Vergara (2018).

A partir de la información de la figura se infiere que la decisión de la línea de investigación del proyecto debe adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Esto favorecerá a la motivación, el nivel de interacción referido a la capacidad de la construcción de conceptos y toma de decisiones en colectividad. Todo esto tendrá como resultado un único punto de vista que enfoque al problema en estudio. En este momento, según Vergara (2018) los docentes deben recopilar los conocimientos previos de los estudiantes, distinguir los aspectos teóricos del tema y los problemas que convergen en torno a este en correspondencia con las ideas expuestas, determinar qué conocimientos deben movilizar los discentes y formular preguntas generadoras y retos concretos sobre el tema presentado.

La cuarta fases es denominada estrategia. Como hace notar Vergara (2018) esta fase tiene como resultado final el planteamiento del proyecto. Para ello, los docentes deben concretizar el tema con base en currículo, ofrecer materiales para la realización de debates y organizar el plan de trabajo con los alumnos (matriz del proyecto) con las respectivas líneas, tiempo, actividades, materiales y tareas. De igual forma, es necesario la integración de las TIC, el trabajo colaborativo y actividades lúdicas para lograr los objetivos anteriores. Por último, se encuentra la fase denominada La acción. Esta tiene como propósitos demostrar la utilidad del proyecto en términos comunitarios y la utilidad de lo aprendido en términos individuales. En términos prácticos según Vergara (2018):

Tu labor como docente (...) es invertir la estrategia al tratar el tema del proyecto (...) Ahora es el momento de preguntar al grupo qué quiere hacer con lo que está investigando, las conclusiones a las que llega, las opiniones que expresa, las herramientas que ha aprendido a utilizar o los materiales que ha ido produciendo a lo largo del proyecto (...) que decida y gestione los recursos para hacerlo. (p.163)

Sin lugar a duda, el reto de los profesores será conseguir que el grupo de estudiantes reaccione ante el fenómeno que está investigando, en una realidad concreta, a partir de la gestión de los materiales construidos. En palabras de Vergara (2018) “ el elemento común a todos estos productos es que el grupo se reconoce con la capacidad de actuar sobre su comunidad, utilizando como herramienta lo que él mismo ha creado, por medio de su investigación” (p.165).

En este aspecto el autor propone una serie de ideas para proyectos relacionados con el arte (exposiciones, esculturas), territorios (etiquetado, uso de la realidad aumentada), eventos (fiestas temáticas, jornadas culturales, juegos, olimpiadas), medios (redes sociales, blogs, podcast), construcción y herramientas (maquinarias, jardines, peceras, huertos) y visita y viajes (rutas por la naturaleza, entornos rurales, campamentos urbanos) (Vergara, 2018).

Por su parte, Bron (2019) a partir de la propuesta de Galeana (2006) especifica un proceso de cinco pasos para la construcción de un proyecto según la metodología del ABP, estos se sintetizan en la siguiente figura:

**Figura 8**

*Fases para la implementación del ABP*



*Nota:* la figura muestra los pasos metodológicos para la construcción de un proyecto educativo. Fuente: Bron (2019).

De acuerdo con Bron (2019) en la primera fase del proyecto (inicio) se define el tópico a discutir, se establecen los programas, metas parciales y métodos de evaluación. Además, se identifican los recursos y los requisitos previos para valorar la viabilidad del proyecto de acuerdo con los objetivos curriculares y necesidades de los estudiantes. Luego, culmina con la formación de los equipos de trabajo, y la metodología de los encuentros.

En la segunda fase denominada actividades iniciales de los equipos se realizan las siguientes acciones: primeramente, se realiza una planeación preliminar en la cual se comparten conocimientos sobre el tema y se sugieren ideas de proyectos. Luego, se establecen de manera tentativa la primera idea del proyecto con sus objetivos y plan de trabajo. Se culmina con retroalimentación por el maestro a los estudiantes (Bron, 2019). La tercera fase es la



implementación, en esta se realizan las siguientes actividades: el maestro debe brindar acompañamiento para cumplir el plan elaborado por los estudiantes a partir del trabajo colaborativo según las tareas distribuida a cada miembro. Además, se debe tomar la evaluación como parte de todo el proceso, especialmente la evaluación formativa y la autoevaluación para lograr retroalimentación de todos los participantes. La fase culmina con la presentación de un producto a la audiencia, este es el resultado final del proyecto (Bron, 2019).

La última fase es denominada conclusión desde la perspectiva de los estudiantes. En este punto, Bron (2019) especifica las siguientes actividades: revisión final del proyecto (según observaciones de los docentes), la evaluación final (retroalimentación al trabajo por docentes y estudiantes), cierre (análisis del producto final según criterios establecidos con anterioridad), conclusión del profesor (reflexión sobre el proyecto y registro de notas).

Paralelamente, De la Torre (2021) a partir de una revisión bibliográfica sintetiza las fases para efectuar un proyecto educativo en cinco momentos: preparación, desarrollo, presentación, evaluación y reflexión. En la primera fase se realizan siete actividades las cuales se describen a continuación. La primera es la selección del tema, este debe surgir de las necesidades de los estudiantes, un problema real y los contenidos del currículo. La segunda es la revisión de contenidos, en este punto los docentes deben elaborar una especie de prueba diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los estudiantes, sus hipótesis y hasta qué punto se pretende comprender el problema.

El paso tercero es la formación de grupos, se recomienda la formación de grupos heterogéneos con un número no mayor de cuatro participantes. En este se debe iniciar la elaboración de un plan de trabajo con las debidas asignaciones a cada miembro. La cuarta actividad es el establecimiento de espacio, tiempo y recursos necesarios, esto es una decisión consensuada entre los equipos, se debe apelar a la creatividad y originalidad en la propuesta. De igual forma, cada grupo deberá presentar un calendario de trabajo. La quinta actividad es el tipo de producción a desarrollar, esto alude al producto del trabajo final. Este debe tener relación con el nivel de complejidad del problema elegido, los recursos disponibles, el tiempo y las competencias a desarrollar en las disciplinas participantes (integración) (De la Torre, 2021).

La sexta actividad es el establecimiento de objetivos. En este momento, el autor sugiere que el alumnado debe conocer las competencias a desarrollar al culminar el proyecto. La última actividad es denominada establecimiento de actividades, es decir, es la presentación del itinerario del grupo. La segunda fase es el desarrollo del proyecto. En palabras De la Torre (2021) este momento está dividido en tres actividades. Primeramente, es la búsqueda y recopilación de la información. En esta los discentes deben de recopilar, evaluar y utilizar los recursos bibliográficos a su disposición de manera creativa y autónoma. Seguidamente, se debe hacer el análisis y síntesis de la información. Los profesores deben brindar las pautas para lograr la comprensión de los aspectos teóricos según las actividades planificadas por cada miembro del equipo. La última actividad es la producción. Este es la suma del análisis del material consultado y leído en los pasos anteriores, el docente tiene la función de asesorar al equipo para los reajustes pertinentes.

La siguiente fase es la presentación. Según De la Torre (2021) es la comunicación del proyecto ante una audiencia conformada por los estudiantes y docentes. Este puede ser expuesto de manera creativa a través de un video, un poster, un cartel etc. El auditorio puede evaluar la exposición, así habrá un mayor enriquecimiento de su aprendizaje. La penúltima fase es la evaluación. En este punto se sugiere que se utilice la evaluación formativa a través de coevaluación y autoevaluación durante el desarrollo del proyecto y la evaluación sumativa aplicada al producto final.

Por otra parte, es fundamental la utilización de diferentes técnicas como el portafolio, la observación y el registro anecdótico. Por último, está la fase de reflexión y autocrítica. De la Torre (2021) sostiene que en esta etapa los estudiantes desarrollan la capacidad de autocrítica, especialmente la competencia interpersonal. Esto con base en la experiencia vivida en el proyecto, el aprendizaje alcanzado y los aspectos a fortalecer.

#### **4. Estudio de las competencias en el contexto educativo**

##### **4.1. Contextualización del término competencia**

Los cambios y necesidades sociales exigen al sistema educativo una respuesta que corresponda a estas complejidades desde múltiples perspectivas y enfoques. Es por esta razón, que los profesionales de la enseñanza deben de estar en constante formación para mejorar su

práctica pedagógica a partir de los avances de la didáctica y las demandas de una sociedad dinámica. Por ello, el desarrollo de las competencias en estudiantes y docentes es una necesidad desde todos los sistemas educativos, tanto a nivel nacional como internacional.

En la literatura se ofrecen múltiples definiciones del término competencia según la variedad de autores. En estas circunstancias, es válido conocer inicialmente su significado desde la etimología de la palabra. A juicio de López (2016) “competencia proviene de competere: ir al encuentro una cosa de otra; “responder, estar de acuerdo con”; “aspirar a algo”, “ser adecuado” (p.8). Sin lugar a dudas, la etimología de la palabra hace énfasis en la acción para enfrentar algo.

De igual manera, este autor explica que la palabra competencia puede entenderse desde tres perspectivas. La primera es la denominada perspectiva histórica enmarcada en la habilidad para conseguir algo, tener destrezas y capacidad. La segunda es la perspectiva etimológica descrita en líneas anteriores y la última desde una perspectiva semántica orientada a la aptitud, idoneidad y el conocimiento de una ciencia (López, 2016). De ahí que la adquisición de una competencia esté relacionada con el ser, saber y hacer.

Por su parte, Tejada (1999) manifiesta que el término competencia “se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional -incumbencia- para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo -suficiencia- que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (p.4). Este autor en su definición determina que las competencias están subordinadas a la movilización de distintos saberes (suficiencia) producto de un proceso de formación y su aplicación ante una situación determinada (contexto laboral, profesional etc.).

En esta misma línea, FEU cita “posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida” (como se cita en Tejada, 1999, p.5). Sin lugar a dudas, se continúa aludiendo al conjunto de saberes en sus dos dimensiones (conceptual y procedimental) para enfrentar una situación determinada en un plano de la realidad. De acuerdo con Roegiers (2007) “La competencia es la posibilidad, por parte de un individuo, de movilizar de manera interiorizada y pensada, un conjunto integrado de recursos con vistas a hacer frente a toda situación perteneciente a una familia de situaciones” (p.242).

Es fundamental establecer que la demostración del alcance de una competencia ocurre ante una familia de situaciones de la realidad, de ahí que en esta converjan un sinnúmero de aspectos cognitivos, socioculturales y actitudinales. Esta idea es ratificada por Oyárzun (2015) al explicar que las competencias son una disposición que reside en la realización de una secuencia de actividades, en las cuales el individuo utiliza los recursos disponibles del medio para crear las condiciones idóneas y alcanzar una meta, sin obviar el contexto sociocultural.

Por su parte, Medina (2019) citando a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) define las competencias como: “El conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (p.8). Sin lugar a dudas, se hace alusión a un conjunto de conocimientos, habilidades, características y actitudes que posee una persona, los que le permiten la realización exitosa de una actividad o tarea producto de la movilización de estos elementos a una situación de aprendizaje específica.

#### **4.2. Características**

Así como la multiplicidad de conceptos sobre el término competencia, también muchos autores que presentan su caracterización. A juicio de García (2011) las competencias presentan cinco características básicas. La primera característica es que puede ser aprendida, por ello enseñada. En este aspecto es fundamental destacar el valor del docente para el desarrollo de las competencias generales y específicas de acuerdo al contexto de actuación. La segunda característica es su carácter dinámico que permite establecer gradación de dominio y su desarrollo en un contexto temporal o de titulación. A partir de esta postura, se considera la importancia de la movilización de los conocimientos a partir de los aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

La tercera característica es que tienen carácter recurrente, es decir, las competencias no se agotan, sino se desarrollan constantemente a medida que varían las circunstancias de aplicación para mejorar la eficacia y eficiencia (García, 2011). A partir de esta postura, se infiere el énfasis en el saber hacer integración los demás saberes, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas para la resolución de problemas ante una variedad de situaciones de

aprendizajes. La cuarta característica corresponde a que las competencias integran saberes, conocimientos, habilidades y actitudes, pero en su doble dimensión, teórica y práctica.

La quinta característica explica que las competencias deben integrarse desde la interdisciplinariedad (García, 2011). Esto es la mezcla de saberes de una disciplina con otra para lograr un objetivo común, en este caso el desarrollo de la competencia. Por consiguiente, indica la importancia de estudios interdisciplinarios, transdisciplinarios y multidisciplinarios a nivel de las ciencias para lograr una comprensión integral de los fenómenos de la realidad a través de la complementariedad de las teorías y metodología de diferentes campos del conocimiento.

Por su parte, Medina (2019) a partir de la revisión bibliográfica de una multiplicidad de autores presenta las características de una competencia. Primeramente, estas integran una serie de componentes que deben ser integrados de manera conjunta para el desarrollo de una competencia. Asimismo, una persona para ser competente debe cumplir una serie de atributos para el desarrollo de sus capacidades, entre estos destacan: habilidades (resolución de problemas de la realidad), conocimientos (datos destinados a la resolución de un problema), aptitudes (autonomía, confianza e imaginación para el desarrollo de actividades), actitudes (predisposición a actuar por disposición personal), valores (acto humano de decisión consciente).

De igual manera, otra característica de la competencia es que transfieren recursos cognitivos como saberes, capacidades, microcompetencias, valores, actitudes, esquemas de percepción y razonamientos ante una situación compleja de la realidad (Medina, 2019). Por tales circunstancias, las competencias poseen un carácter dinámico e integrador, producto de la relación del medio e individuo, especialmente en la capacidad para la resolución de problemas.

En cuanto a la postura de Méndez (2007) las competencias tienen características recurrentes. La primera es la movilización de un conjunto de recursos. Esto alude a la identificación, combinación e integración de un conjunto de recursos (saber-hacer resolución, saber-hacer aplicación) para la resolución de una situación compleja. Estos recursos son: capacidades, conocimientos, saberes diferentes, comportamientos y recursos materiales. La segunda característica es la exigencia de una acción a finalidad precisa, es decir, la posibilidad

del individuo para la realización de una o múltiples tareas producto de la movilización de sus conceptos y procedimientos ante una actividad de la realidad.

Por último, la tercera característica es la relacionada con una serie de situaciones. Esto significa que para el desarrollo de las competencias es necesaria la movilización de los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores de una persona ante una situación o actividad de su entorno (Méndez, 2007). Esta postura, tiene estrecha relación con lo manifestado por Vergnaud (1990) al explicar que para el alcance de las competencias el sujeto debe organizar sus invariantes operatorias (esquemas) a nivel cognitivo para aplicarlas a una situación de aprendizaje. Además, enfatiza que durante este proceso se deben considerar la sinergia entre el conocimiento (antiguo y nuevo), habilidades, actitudes, y valores que rigen la acción (como cita Escobar y Sandoval, 2020).

### **4.3. Competencias docentes**

#### **4.3.1. Conceptualización**

En la actualidad el papel del profesional en la educación ha tenido múltiples cambios. Las nuevas demandas de la sociedad han favorecido la creación de un perfil complejo sobre su labor. Ahora, se habla de la educación basada en competencia, lo que exige a los profesores el fortalecimiento de sus capacidades científicas, didácticas y actitudinales ante la heterogeneidad del alumnado, el contexto multidimensional, la complejidad del aprendizaje, la hegemonía de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y la dinámica de las ciencias. Por esas circunstancias, conviene comprender cuáles son las concepciones teóricas y metodológicas de las competencias docentes producto de las últimas investigaciones a nivel empírico en distintos contextos.

Según Parra (2015) las competencias docentes deben entenderse como “las habilidades, actitudes y conocimientos que el profesor en general (...) manifiesta mediante desempeños integrales al resolver los problemas educativos de su práctica docente” (como cita Medina, 2019, p.86). Sin lugar a dudas, esta definición abarca tanto el dominio conceptual (competencia científica) y procedimental (competencias de actuación) de los docentes para la resolución de problemas relacionados con los aprendizajes de los estudiantes. Por su parte, Cano (2005)

manifiesta que es la tarea mediadora del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del conocimiento de su disciplina, el currículo y el contexto social.

Indudablemente, el desarrollo de las competencias docentes tiene una cercana relación con el proceso de formación académica, el paradigma concebido en su práctica y la experiencia pedagógica en diferentes escenarios de actuación. Esta idea es ratificada por Cadoche (2016) al plantear que “Las competencias docentes implican, entre otros, un conjunto de desempeños en lo que hace al diseño, planificación, organización, atención a emergentes, ejecución, evaluación y ajuste de una propuesta didáctica intencional, articulada y coherente, inserta en contextos inciertos y cambiantes” (p.1139).

La definición de este autor, no solo se limita a los saberes epistemológico de las disciplinas, sino al dominio metodológico de la misma (estrategias y sistemas de evaluación) coherente ante diversas situaciones en educación formal. Además, retoma el tema de los procesos de formación actualizados según las necesidades de los estudiantes y el contexto histórico-social. En esta misma línea, Cadoche (2016) explica que las competencias docentes deben subordinarse a los acelerados cambios del contexto sociocultural y las problemáticas del campo educacional. Los dos aspectos anteriores son los principales desafíos de la práctica docente en la actualidad.

#### **4.3.2. Funciones**

El establecimiento de las competencias que debe tener el docente se hace a partir de las funciones a ejercer en su ámbito profesional. Sarramona (2005) plantea cuatro funciones básicas: didácticas, tutoriales, vinculación con el medio social y formación e innovación (como cita Jofré, 2009). En lo que respecta a la función didáctica es necesario que los docentes no solo manejen el conocimiento de su disciplina, sino las habilidades necesarias para enseñarla. En este punto, Jofré (2009) presenta una serie de categorías y explicaciones que se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 2***Funciones curriculares de los docentes*

| <b>Categoría</b>                                | <b>Sub-categoría</b>                                                                       | <b>Funciones</b>                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificación curricular                        | Dominio de políticas curriculares<br>Componentes del currículo<br>Formulación de proyectos | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para planificar clases contextualizadas.</li> <li>- Manejo de estrategias didácticas y técnicas de evaluación.</li> </ul>                                                                           |
| Práctica en el contexto del aula                | Metodología didáctica<br>Desarrollo de tareas instructivas<br>Organización de los espacios | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para adecuar los métodos desde una perspectiva lógica y psicológica.</li> <li>- Conocimiento de múltiples actividades de aprendizaje.</li> <li>- Capacidad de gestión del espacio físico</li> </ul> |
| Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje | Conocimiento de la especialidad.<br>Conocimiento de métodos y técnicas de evaluación.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe saber ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿quién evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿de qué evaluar?</li> </ul>                                                               |

*Nota:* la tabla muestra las principales funciones de los profesionales de la docencia a partir de la categoría didáctica. Fuente: Jofré (2009).

La tabla anterior sintetiza las principales funciones a nivel curricular que debe tener el docente. Estas involucran el conocimiento sobre las políticas públicas del proceso de escolarización, emitido por las instituciones competentes, los componentes del currículo y su coherencia desde una perspectiva global y singular. Además, el dominio de la evaluación como proceso reflexivo, flexible y cambiante de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. A su vez, el autor presenta la segunda función, esta es la denominada tutorial. Zabalza (2003) explica “la función tutorial (...) no solo es explicar unos contenidos sino dirigir globalmente todo el proceso formativo de los alumnos” (como cita Jofré, 2009, p.66). El mismo autor indica que para el desarrollo de la función tutorial se requieren varios requerimientos. El primero es propiciar la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, administración etc.). El segundo que el objetivo de la tutoría debe responder al nivel de aprendizaje (competencias) de los estudiantes. El tercero que se debe



considerar como eje de las tutorías: el grupo entre iguales, la toma de decisiones, las necesidades sociales, el contexto y la individualidad (Jofré, 2009). Es importante referir que las tutorías son un trabajo en conjunto con los docentes, de ahí que la visión pedagógica se amplíe al fortalecer los niveles de integración entre las disciplinas para el desarrollo de las competencias.

La siguiente función de los docentes se denomina vinculación con el medio social. Esta se construye a partir de la complejidad del entorno al considerar los elementos internos de las instituciones y externos (sociedad). La siguiente tabla muestra los principales aspectos de esta función:

**Tabla 3**

*Funciones de los docentes relacionados con el medio social*

| <b>Categoría</b>              | <b>Funciones</b>                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compromiso con la institución | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplimiento de las políticas administrativas.</li> <li>- Calidad de las relaciones interpersonales.</li> <li>- Satisfacción laboral</li> </ul>                                                                                       |
| Trabajo en equipo             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicación asertiva.</li> <li>- Habilidad para la resolución de problemas.</li> <li>- Establecimiento de relaciones de igualdad.</li> <li>- Fomento del trabajo colaborativo y sus implicaciones prácticas.</li> </ul> |

*Nota:* la tabla muestra las principales funciones de los profesionales de la docencia a partir de la categoría medio social. Fuente: Jofré (2009).

La tabla anterior, no solo enfatiza con el trabajo a lo interno de los centros educativos, sino de la necesidad de la integración de las escuelas con otros entornos sociales, en los cuales se comparte las mismas tareas. Es imperativo el establecimiento de estas relaciones para lograr el desarrollo pleno de las competencias de los alumnos según las necesidades de los escenarios en los que convergen. La última función se titula formación continua e innovación. A juicio de Jofré (2009) “para innovar y cambiar en educación, es preciso que los profesores reflexionen crítica y profundamente sobre su propia práctica de enseñanza, sobre el contenido que enseñan, (...) su experiencia y el contexto de las personas que aprenden en su aula” (p.69).

Por ello, conviene siempre el estudio de las teorías implícitas del profesorado para comprender a qué nivel su práctica es mediada por su experiencia, formación académica y contexto social. Por esta razón, debido a la complejidad del contexto, los ritmos de aprendizajes y la individualidad de los estudiantes es pertinente la formación continua de los docentes. Esta postura es tomada por Smylie (1994) al explicar “concebir el centro escolar como lugar de aprendizaje permite reconocer (...) que es difícil crear las condiciones de aprendizaje de los alumnos si no existen las condiciones de aprendizaje para los profesores” (como cita Jofré, 2009, p.70). Esta función es relevante porque permite la metarreflexión sobre su práctica en los maestros. De esta manera, se persigue desarrollar la comunicación para crear planes de auto capacitación de acuerdo con las necesidades determinadas.

#### **4.3.3. Clasificación de las competencias docentes**

En líneas anteriores se ha explicado la relevancia del estudio de las competencias docentes, su complejidad y funcionalidad para el desarrollo óptimo de las políticas educativas en diferentes contextos formativos. Por ello, la clasificación de qué competencias debe tener el profesional de la educación ha sido objeto de estudio por varios autores en diferentes niveles de actuación, modalidades, paradigmas y enfoques. En vista de lo anterior, en las siguientes líneas se presenta un sinnúmero de clasificaciones de las mismas a partir de la revisión bibliográfica efectuadas por Medina (2019), Ajquejay (2016), y Cano (2005).

Medina (2019) a partir de la revisión bibliográfica ha logrado determinar cinco modelos para la clasificación de las competencias docentes de igual número de autores y estudios. Primeramente, cita la propuesta de Bozu et. al. (2009), cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 4**

*Clasificación de las competencias docentes según Bozu et. al. (2009)*

| <b>Competencia</b>                                  | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje      | Evidencia la capacidad para desarrollar un proyecto / programa contextualizado, seleccionar los procedimientos para comunicar contenidos que faciliten el aprendizaje de los alumnos.                                                                                                                 |
| Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares | En el proceso de planificación los docentes deben evidenciar sus competencias en la selección y preparación de los contenidos disciplinares, con ello dan cuenta de su conocimiento científico y su capacidad de relacionarlo con su didáctica. Por lo tanto, los niveles de competencia.             |
| Competencia comunicativa                            | Está compuesta por la producción comunicativa (materialización de las ideas en mensajes didácticos), refuerzo de la comprensibilidad (mensaje adecuados según patrones contextuales y lingüísticos) connotación efectiva de los mensajes (mensajes adecuados a propósitos comunicativos específicos). |
| Manejo de nuevas tecnologías                        | Exige del docente la competencia en preparación de la información mediante guías de aprendizaje y en el mantenimiento de la relación tutorial a través de la red.                                                                                                                                     |
| Diseñar la metodología y organizar las actividades. | Comprende la organización del espacio; la selección del método y la selección y desarrollo de las tareas instructivas.                                                                                                                                                                                |
| Comunicarse-relacionarse con los alumnos.           | Las relaciones están mediadas por variables como: los grupos numerosos, el estilo de liderazgo del docente y el clima institucional dentro del aula de clase.                                                                                                                                         |
| Tutorizar                                           | Forma parte sustancial del perfil de un docente quien se encarga de atender las necesidades y problemas que vayan surgiendo en un grupo, una clase o un estudiante.                                                                                                                                   |
| Evaluación                                          | brinda información sobre el desarrollo del proceso formativo del alumno y es un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas para el ejercicio de la profesión.                                                                                             |

*Nota:* la tabla muestra la propuesta de clasificación de las competencias según la revisión hecha por Bozu et. al (2009). Fuente: Medina (2019).

Sin lugar a dudas, la propuesta del autor anterior realiza una clasificación de las competencias desde el dominio a nivel curricular, metodológico y comunicativo. Esta tiene relación con la clasificación desarrollada por Perrenoud (2004) al determinar las competencias docentes en nueve. La primera es la animación de situaciones de aprendizaje. La segunda es la gestión de la progresión del aprendizaje. La tercera es la elaboración de dispositivos de diferenciación. La cuarta es el fomento del trabajo en equipo. La quinta es la participación de la gestión de la escuela. La sexta la implicación a los padres. La séptima la capacidad para afrontar dilemas éticos de la profesión. La última es la organización de su formación continua (como cita Medina, 2019).

Por su parte, Valcárcel (2005) realiza la tercera propuesta sobre las competencias docentes. Las agrupa en seis tipos. Las primeras son las competencias cognitivas, las que aluden al conocimiento del docente sobre su disciplina. Las segundas son las relacionadas con la metacognición, es decir, la capacidad de los docentes para reflexionar sobre su práctica. Las terceras son las competencias relacionadas con la comunicación. Las quintas son las competencias sociales, estas se enfocan en el dominio y aplicación del liderazgo, cooperación, trabajo en equipo entre otras. Las últimas son las competencias afectivas, relacionadas a las actitudes, la motivación y las conductas debidas según los objetivos propuestos (como cita Medina, 2019).

Por otro lado, Escudero (s.f.) realiza la cuarta propuesta sobre la clasificación de las competencias docentes. La primera tipología está relacionada con el conocimiento de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes, el dominio de su disciplina, estrategias de aprendizajes y evaluación. La segunda se enfoca en la aplicación de los conocimientos a la planificación, la convivencia en el aula, la comunicación y la variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas en la resolución de problemas. La tercera es la responsabilidad profesional relacionada al compromiso institucional, la formación continua, y la mejora constante de la enseñanza (como cita Medina, 2019).

Por último, Medina (2019) cita al Proyecto Tuning América Latina (2007) sobre la clasificación de las competencias docentes, generales y específicas, a partir de una serie de consultas e investigaciones. El resultado se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Clasificación de las competencias docentes según Proyecto Tuning América Latina (2007)*

| Competencias genéricas                                | Competencias específicas                                                                              |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Más valoradas</b>                                  |                                                                                                       |
| Competencias del área de estudio y profesión          | Domina los saberes del área de conocimiento de su especialidad                                        |
| Capacidad de comunicación oral y escrita              | Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.                                |
| Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo                                       |
| Capacidad de aprender y actualizarse                  | Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas                           |
| Compromiso ético                                      | Crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos.                               |
| <b>Menos valorada</b>                                 |                                                                                                       |
| Capacidad de comunicación en un segundo idioma        | Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades educativas especiales |
| Compromiso con la preservación del medio ambiente     | Identifica y gestiona apoyo para atender necesidades educativas específicas                           |
| Habilidad para trabajar en contextos internacionales  | Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación                |

*Nota:* la tabla muestra la propuesta de clasificación de las competencias docentes de acuerdo al proceso de consultas realizado por el Proyecto Tuning América Latina. Fuente: Medina (2019).

Es importante notar, que las competencias docentes son distribuidas por el proyecto Tuning en generales y específicas de acuerdo con procesos de investigación empíricos en diferentes contextos. De igual manera, es fundamental considerar la transversalidad de la competencia comunicativa a nivel general y específica para lograr el acceso a la comprensión de los aspectos disciplinares, interacción sociocultural y el dominio de la epistemología de las ciencias a fines a la pedagogía.

De igual manera, Ajquejay (2016) propone una clasificación de las competencias docentes a partir de los criterios: competencias básicas, competencias obligatorias, y competencias adicionales. La siguiente tabla muestra las principales descripciones de cada una:

**Tabla 6**

*Clasificación de las competencias docente según Ministerio de Educación Nacional*

| <b>Competencias básicas</b>                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Unidades</b>                                                 | <b>Elementos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Trabajo en equipo                                               | -Conformar equipos de trabajo teniendo en cuenta la estrategia de la organización y el alcance del proyecto asignado.<br>-Negociar conflictos de manera pacífica                                                                                                                                                                |
| Comunicación de textos según necesidades                        | -Interpretar textos atendiendo a sus intenciones comunicativas, a sus estructuras y a sus relaciones.<br>-Argumentar las propuestas con consistencia, adecuación y creatividad.<br>-Producir textos con sentido, coherencia y cohesión requeridos.                                                                              |
| Formulación de problemas                                        | -Formular problemas con base en los intereses, valores y motivaciones de los actores involucrados.<br>-Plantear alternativas de solución para los problemas con base en las necesidades y las expectativas de los afectados y en las estrategias de la organización.                                                            |
| Mejoramiento personal y laboral                                 | -Cultivar hábitos de efectividad con base en una visión de la personalidad integrada e integral.<br>-Articularse a los procesos de mejoramiento continuo, con base en la política trazada por la organización.                                                                                                                  |
| <b>Competencias obligatorias</b>                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Evaluación de competencias en los estudiantes                   | Elaborar los instrumentos con base en las evidencias de aprendizaje o indicadores de logro requeridos.                                                                                                                                                                                                                          |
| Planificación de procesos educativos                            | -Organizar las estrategias de enseñanza aprendizaje-evaluación según los resultados de aprendizaje planteados.<br>-Diseñar ambientes de aprendizaje con base en los resultados propuestos y en las características y requerimientos de los estudiantes.                                                                         |
| Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.               | -Asesorar a los estudiantes según las necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas.<br>-Efectuar procesos de inducción en correspondencia con los criterios de la institución educativa.<br>-Mejorar los procesos de formación a partir de los aciertos y de las dificultades detectadas en su ejecución y evaluación. |
| <b>Competencias adicionales</b>                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Formulación de proyectos investigativos                         | - Establecer problemas de investigación según necesidades de los sujetos.<br>- Plantear alternativas de solución con base en su realidad técnica, y sociocultural.<br>- Determinar el modelo de gestión del proyecto de investigación con base en protocolos nacionales e internacionales.                                      |
| Coordinación de actividades de acuerdo a programas establecidos | -Programar las actividades, los recursos y el talento requerido con base en los planes operativos y en las prioridades establecidas.<br>-Asesorar al personal a cargo en el desarrollo de las actividades programadas.                                                                                                          |

*Nota:* la tabla muestra la propuesta de clasificación de las competencias docentes de acuerdo al estudio realizado por el Ministerio Nacional de Colombia. Fuente: Ajquejay (2016).

La propuesta anterior continúa situando la competencia comunicativa como una capacidad básica en los profesionales de la educación. De igual manera, se le atribuye a esta las habilidades en la producción y comprensión de textos a partir del dominio de técnicas de escritura y comprensión lectora. Indirectamente, se relaciona con el manejo metodológico de los procesos de investigación educativa, en este las habilidades lingüísticas cobra gran relevancia, ya que son una de las primeras formas para comprender los distintos fenómenos educativos producto de la interacción comunicativa entre los individuos.

Por su parte, Cano (2005) realiza una exhaustiva clasificación de las competencias docentes. No obstante, se retomará la propuesta de Rodríguez *et. al.* (2003) sobre las competencias genéricas y ANECA (2004) para las competencias docentes. En cuanto a las competencias genéricas, Rodríguez *et. al.* (2003) las distribuye en tres grandes categorías. Las primeras se denominan competencias interpersonales, están integradas por la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo. Las segundas son las competencias cognitivas, estas aluden a la resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad. Las últimas corresponden a las competencias instrumentales, están integradas por la gestión e instrumentos (idiomas, informática y documentación). (como cita Cano, 2005).

A su vez, Cano (2005) cita a La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) sobre la clasificación de las competencias docentes. Los componentes son descritos en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

*Clasificación de las competencias docentes según Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004)*

| <b>Competencias instrumentales</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de análisis y síntesis.</li><li>• Capacidad de organización y planificación.</li><li>• Comunicación oral y escrita en la lengua materna.</li><li>• Conocimiento de una lengua extranjera.</li><li>• Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</li><li>• Capacidad de gestión de la información.</li><li>• Resolución de problemas.</li><li>• Toma de decisiones.</li></ul> |
| <b>Competencias personales</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Trabajo en equipo.</li><li>• Trabajo en un equipo de carácter disciplinar.</li><li>• Trabajo en un contexto internacional.</li><li>• Habilidades en las relaciones interpersonales.</li><li>• Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.</li><li>• Razonamiento crítico.</li><li>• Compromiso ético.</li></ul>                                                                             |
| <b>Competencias sistémicas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizaje autónomo.</li><li>• Adaptación a nuevas situaciones.</li><li>• Creatividad.</li><li>• Liderazgo.</li><li>• Conocimiento de otras culturas y costumbres.</li><li>• Iniciativa y espíritu emprendedor.</li><li>• Motivación por la calidad.</li><li>• Sensibilidad hacia temas medioambientales.</li></ul>                                                                                   |

*Nota:* la tabla muestra la propuesta de clasificación de las competencias docentes de acuerdo al estudio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004). Fuente: Cano (2005).



La propuesta anterior corresponde a un perfil de competencias para la contratación de maestros en diferentes partes del continente europeo. Es importante destacar que la competencia comunicativa continua en la categoría de competencias básicas o instrumentales. Ahora bien el autor la relaciona con capacidades cognitivas como el análisis y la síntesis. También, con el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, la transversalidad de la competencia comunicativa se integra a los procesos de gestión del currículo, metodologías de aprendizajes y relaciones humanas afectivas, ya que el lenguaje es la capacidad para comunicarnos entre miembros de una misma especie, producto del dominio de las habilidades lingüísticas según diversos escenarios de actuación.

#### **4.4. Competencia comunicativa**

##### **4.4.1. Conceptualización**

La lengua es la base de la comunicación. Es decir, el medio material para poder entender los diferentes hechos de la realidad, el pensamiento, la actuación humana y sobre todo aprender. Cassany et. al. (2003) explica la relevancia de la lengua en tres dimensiones. La primera la denomina social, debido a que es un instrumento de comunicación para organizar el entorno y crear situaciones de aprendizaje a través de las prácticas sociales cotidianas. La segunda es la cognitiva, esta permite el conocimiento y desarrollo de habilidades sobre el mundo conforme el proceso de interacción. La tercera es un objeto de estudio en sí misma, ya que cuenta con un corpus teórico amplio que permite medir el grado de la competencia lingüística y comunicativa.

Por lo tanto, conviene trasladar estos supuestos teóricos al contexto escolar para entender cómo los estudiantes construyen el conocimiento a nivel teórico y práctico a través de la lengua como una herramienta para acceder a la información. En este punto, Cassany *et. al.* (2003) indican que a partir de los años 60 algunos filósofos como Austin, Searle y Wittgenstein a través de la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y la lingüística del texto aportaron a una visión funcional y comunicativa en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Estos la entienden como un instrumento múltiple utilizado para diversas funciones de la vida cotidiana. En palabras del autor:

El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje (...) aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito. (p.84)

A partir de este aporte se infiere que el objetivo de la lengua no es solo el propio meta-análisis, sino la incorporación de los postulados teóricos en el saber hacer, esto es la comunicación. Teniendo en cuenta a González (2017) el objetivo de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de las habilidades comprensiva y expresivas para ampliar la competencia comunicativa de los alumnos. De ahí, que el concepto “competencia comunicativa” sea uno de los requerimientos básicos en el perfil de los estudiantes y docentes. Por ello, la concepción epistemológica del término es variada según la diversidad de autores.

En palabras de Lomas (2001) la competencia comunicativa es un “Conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos de intercambio comunicativo (...) Integra un conjunto de conocimientos (...) estratégicos, sociolingüísticos y textuales (como citó González, 2017, p.401). Sin lugar a dudas, el desarrollo de esta competencia involucra no solo el conocimiento de las normas gramaticales producto de la formación formal, sino las habilidades relacionadas con la comprensión del contexto, el análisis de los interlocutores y los propósitos comunicativos.

Esta idea es ratificada por Pasquali (1972) al explicar que la competencia comunicativa involucra “un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (como cita Bermudez y González, 2011 p. 3). En correspondencia con lo anterior, se infiere la relevancia de la interacción humana eficaz como una de las claves para alcanzar la competencia comunicativa. Probablemente, el término “eficaz” tenga múltiples connotaciones según el contexto donde se aplique, no obstante, se considera algunos aspectos para lograr este fin, tales como la claridad en el mensaje emitidos (oral o escrito), los objetivos comunicativos claros, la escucha activa, la capacidad retroalimentación y la adecuación del discurso con el contexto sociocultural.

Por su parte, Reyes (2006) enfatiza que cuando se habla de la competencia comunicativa se hace referencia a la capacidad de expresión de un mensaje verbal o no verbal con una intención específica de persuadir a un público, producto de la interacción entre individuos. Sin lugar a dudas, se mantiene la idea en los autores sobre la relevancia del conocimiento del contexto discursivo, de esta depende la integración del hombre en una situación comunicativa con diferentes niveles de complejidad. De igual manera, es la vía para organizar la información del entorno a través de la interacción lingüística como práctica social.

Esta misma idea es mencionada por Beltrán (2004) al mencionar que “la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas” (citado por Mesa, 2012, p.40). Es relevante comprender la insistencia de los autores al estudiar el proceso comunicativo de acuerdo a un contexto específico o mejor dicho en correspondencia con las normas socialmente aceptables.

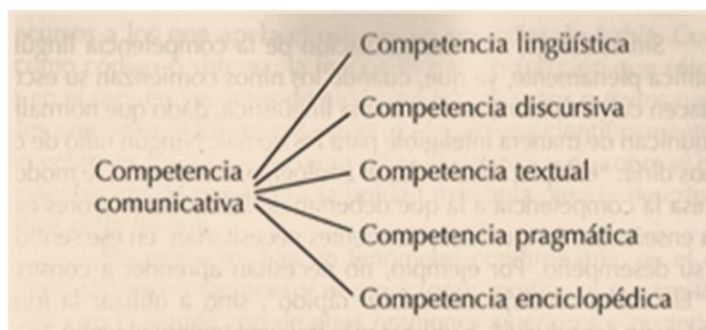
#### **4.4.2. Dimensiones**

El estudio de la competencia comunicativa requiere una concepción holística e integral, no solo de los aspectos relacionados con la gramática y sus componentes, sino del contexto y las particularidades de la interacción de los hablantes. En esta medida, conviene establecer las dimensiones, subcompetencias o partes de la competencia comunicativa a partir de la concepción de varios autores. En opinión de Cassany et. al. (2003) esta competencia está integrada de la siguiente manera: competencia lingüística + competencia pragmática = competencia comunicativa.

En relación a la primera competencia el autor explica que es el sistema de reglas lingüísticas a partir del dominio de enunciados producto del manejo de la fonología, morfología, sintaxis y léxico. Con respecto a la segunda competencia, es el análisis de los signos verbales según el contexto social el hablante, se destacan aspectos como: propósitos, necesidades, roles y presuposiciones. En definitiva, la primera competencia es el dominio de la gramática y la segunda es el entendimiento de los factores socioculturales que inciden en el uso de la lengua. En la opinión de Marín (1999) la competencia comunicativa incluye otras competencias o habilidades cuando se visualiza desde su uso, este las sintetiza la siguiente figura:

**Figura 9**

*Habilidades que conforman la competencia comunicativa.*



*Nota:* la figura muestra las distintas competencias que componen la competencia comunicativa. Fuente: Marín (1999).

Marín (1999) explica que la competencia lingüística alude a la formulación de enunciados correctos desde un punto de vista sintáctico y léxico. Por su lado, la competencia discursiva atiende a la selección del texto o discurso adecuado según la situación comunicativa, por ejemplo: una solicitud, una felicitación etc. En lo referente a la competencia textual es únicamente en la construcción correcta de los textos según su propósito discursivo. Con relación a la competencia pragmática, el autor afirma que es el alcance de los objetivos comunicativos según el contexto. Por último, la competencia enciclopédica es el conocimiento del mundo y las características del entorno social para una comunicación eficaz por los interlocutores.

A pesar de que Marín (1999) ofrece dos habilidades más que integran la competencia comunicativa se puede establecer la relación entre la competencia discursiva y enciclopédica con la pragmática, esto debido a que considera elementos del contexto y las posibilidades de los interlocutores para lograr su propósito comunicativo. Por su parte, Bermudez y González (2011) explican que la competencia comunicativa está integrada por dos dimensiones: la dimensión lingüística y la estratégica. En relación con la primera abarca los niveles de la gramática tradicional, estos son: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica. A su vez, esta competencia incluye otras subcompetencias, tales como: discursiva, psicolingüística y sociolingüística. En cuanto a la dimensión estratégica abarca los factores relacionados con el uso de la lengua, tales como los recursos verbales y no verbales. Además, del estudio de las condiciones que limitan el proceso comunicativo.

Por otro lado, Torres (2017) realiza un estudio sobre los modelos o componentes de la competencia comunicativa. En su revisión bibliográfica constató la recurrencia de dos modelos. El primero fue propuesto por Canale y Swain (1980), lo que se sintetiza en la siguiente figura:

**Figura 10**

*Componentes de la competencia comunicativa según Canales y Swain (1980)*



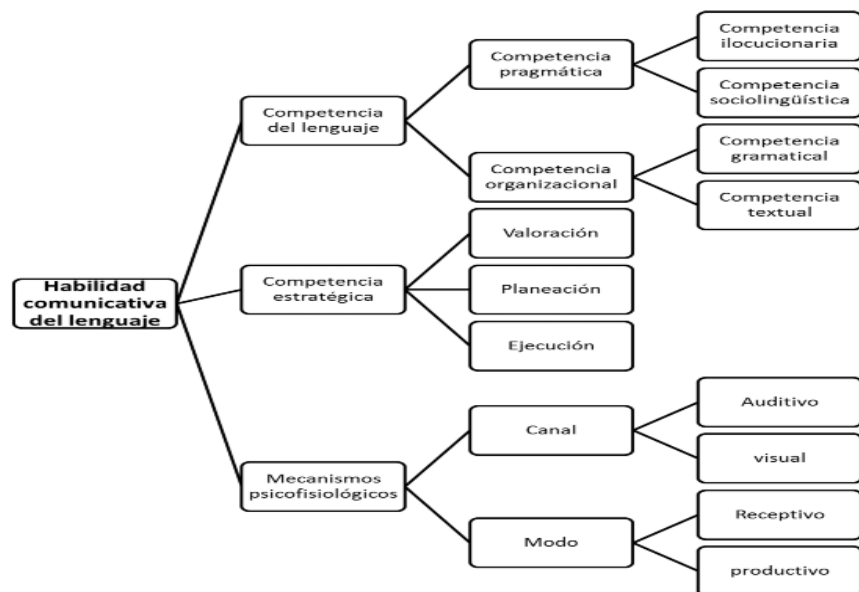
*Nota:* la figura muestra los distintos componentes o subcompetencias de la competencia comunicativa a juicio de Canale y Swain (1980) Fuente: Torres (2017).

Este modelo integra cuatro subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La competencia gramatical abarca el dominio de las reglas morfosintácticas, léxicas y fonológicas del lenguaje; la sociolingüística, por su parte, se refiere a la adecuación del discurso en función del contexto social y cultural. La competencia discursiva implica la coherencia y cohesión del discurso en textos orales o escritos, mientras que la competencia estratégica alude al uso de recursos compensatorios para resolver interrupciones o limitaciones en la comunicación.

El segundo modelo fue propuesto por Bachman y Palmer (1996) a partir de la aplicación del modelo de Canale y Swain (1980). En palabras de Torres (2017) se le añadió el componente “habilidad comunicativa del lenguaje”.

**Figura 11**

*Componentes de la competencia comunicativa según Bachman y Palmer (1996)*



*Nota:* la figura muestra los distintos componentes o subcompetencias de la competencia comunicativa a juicio de Bachman y Palmer (1996). Fuente: Torres (2017).

Indudablemente, este modelo está centrado en el valor de los aspectos socioculturales que convergen en la interacción comunicativa. Además, distingue la diferencia de los conceptos de conocimiento, relacionados a los componentes de la gramática, y habilidad del uso, aludiendo a la comprensión de los elementos estratégicos y psicofisiológicos de la comunicación oral y escrita en un contexto. Por su parte, el Ministerio de Educación (MINED, 2019) de la república de Nicaragua asume para la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura el enfoque comunicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de educación media. Esta la divide en cuatro subcompetencia según muestra la siguiente tabla:

**Tabla 8**

*Dimensiones de la competencia comunicativa según MINED (2019)*

| Sub-competencia      | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pragmática           | La interacción verbal se desarrolla dentro de un contexto e involucra el conocimiento de las reglas pragmáticas por medio de las cuales el hablante también entiende las oraciones como actos de habla.                                                                                                               |
| Sociolingüística     | Referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación. |
| Discursiva o textual | Vinculada con la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido. Esta abarca los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia.                      |
| Estratégica          | Se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código), y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores.   |

*Nota:* la tabla muestra una descripción de los componentes o dimensiones de la competencia comunicativa a partir del enfoque comunicativo de la asignatura de Lengua y Literatura para la modalidad de educación media. Fuente: MINED (2019).

La práctica docente para la enseñanza de la lengua en educación media en el contexto nicaragüenses se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa. La tabla anterior muestra una breve descripción de cada subcompetencia. Por ello, conviene desarrollar cada dimensión de manera independiente para comprender sus alcances desde un punto de vista teórico y didáctico.

#### **4.4.2.1. Competencia lingüística**

La lengua es uno de los fenómenos más complejos de estudiar debido a su constante cambio en el tiempo y adecuación a diferentes realidades socioculturales. No obstante, la lengua como objeto de estudio de la lingüística tiene sus propios componentes o sistemas de formación. Por ello, en esta primera subcompetencia, se estudia los elementos que deben saber los hablantes de una lengua, en término sencillos se resume en competencia lingüística. En palabras de Padilla et. al. (2008):

La competencia Lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos. (p.180)

La competencia lingüística abarca el uso de la lengua oral y escrita, de manera eficaz producto de la comprensión de sus componentes y el conocimiento del contexto. En palabras de Bermúdez y González (2011) “La dimensión lingüística abarca inicialmente lo referente a la gramática tradicional, con sus niveles: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica” (p. 6). De igual forma, el autor agrega que a este concepto Hymes (1971) añadió la concepción del estudio socio histórico y cultural para el entendimiento de los procesos comunicativos. Por ello, la competencia lingüística aborda no solo los elementos de la gramática tradicional, sino el estudio del contexto.

A partir de lo planteado, se vuelve sumamente complejo el estudio de los aspectos gramaticales. En estas circunstancias, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER,2002) la competencia lingüística se divide en otras subcompetencias: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica. En relación a la competencia léxica se explica “es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y gramaticales” (MCER, 2002, p.108).

Asimismo, en el MCER (2002) explica que los elementos léxicos están compuestos por expresiones fijas (palabras que se aprenden como un todo), estas incluyen fórmulas fijas: funciones comunicativas (saludar, solicitar etc.), refranes o proverbios y arcaísmos residuales. Los modismos relacionados a las metáforas lexicadas, estructuras fijas como las oraciones con sentidos (por favor, gracias etc.). También, desde el régimen semántico se alude a expresiones utilizadas habitualmente juntas, como cometer un crimen o error. En esta misma categoría está la polisemia que estudia la variedad de significado de un término, las características semánticas de las categorías gramaticales (verbo, sustantivo, adjetivo etc.).



Por último, dentro de esta competencia se encuentran los elementos gramaticales. Estos aluden a la comprensión de las clases cerradas de palabras, tales como artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, relativos e interrogativos, preposiciones, verbos auxiliares y las conjunciones (MCER, 2002). En cuanto a la competencia gramatical, se dice “es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para utilizarlos” (MCER, 2002, p.110). Por su parte, Torres (2021) añade que “El componente gramatical (...) estaría dado por el aspecto gramatical de la fonética, la sintaxis y la semántica, en coincidencia con los aspectos generales de la ‘competencia lingüística’ de Chomsky” (p. 247).

Sin lugar a duda, esta competencia no solo alude al conocimiento de los principios que rigen la lengua (componentes), sino la interrelación de los mismo para producir y comprender el significado desde un punto de vista formal. De acuerdo con el MCER (2002) la competencia gramatical supone el dominio de las siguientes categorías por los hablantes, tal y como muestra la siguiente tabla:

**Tabla 9**

*Categorías de la competencia gramatical*

| <b>Categorías</b>       | <b>Componentes</b>                                                                                                                                                    |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elementos               | Morfemas y alomorfos<br>Raíces y afijos<br>Palabras                                                                                                                   |
| Categorías              | Número, caso, género<br>Concreto, abstracto, contable y no contable.<br>Tiempo: pasado, presente y futuro.<br>Aspecto: perfectivo e imperfectivo.                     |
| Clases                  | Conjunciones, clases de abiertas de palabras (sustantivos verbos, adjetivos etc.)<br>Clausulas (principal, subordinada, coordinada), oraciones (simples y compuestas) |
| Procesos (descriptivos) | Sustantivación, afijación, flexión. Gradación, transposición, régimen (sintáctico o semántico)                                                                        |
| Relaciones              | Concordancia                                                                                                                                                          |

*Nota:* la tabla muestra una descripción de las categorías que componen la competencia gramatical. Fuente: MCER (2002).

La siguiente subcompetencia es la semántica. Desde la perspectiva del MCER (2002) “comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el

alumno” (p.112). Esta a su vez se divide en tres partes. La primera es la semántica léxica, esta se refiere a la relación de las palabras con el contexto a través de relaciones de sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia y metonimia. La segunda es la semántica gramatical. Esta se enfoca en el dominio de los significados de las categorías, estructuras y procesos entre las palabras y oraciones. Por último, está la semántica pragmática, su función es ocuparse de las relaciones lógicas, como la presuposición, la implicación etc.

La siguiente subcompetencia es la denominada fonológica. Según MCER (2002) “La competencia fonológica supone el conocimiento y destrezas en la percepción y producción de unidades del sonido y rasgos fonéticos” (p.114). De forma general, los hablantes deben tener las siguientes habilidades:

**Tabla 10**

*Habilidades de la competencia fonológica*

| <b>Categorías</b>                | <b>Descripción</b>                                                                                                   |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unidades de sonidos              | Comprensión y producción de unidades del sonido (fonemas) en contextos concretos.                                    |
| Rasgos fonéticos                 | Es la capacidad de los hablantes para la distinción de fonemas según la sonoridad, nasalidad, oclusión y labialidad. |
| Fonética de oraciones (prosodia) | Es la capacidad para utilizar el acento y ritmo en las oraciones.                                                    |
| Reducción fonética               | Es el conocimiento y aplicación de la reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión.              |

*Nota:* la tabla muestra una descripción de las categorías que componen la competencia fonológica en los hablantes del español. Fuente: MCER (2002).

Esta competencia se considera fundamental, ya que permite la correcta articulación, percepción y comprensión del lenguaje hablado. Los rasgos fonéticos permiten a los hablantes distinguir entre fonemas a partir de características articulatorias como la sonoridad, la nasalidad o la oclusión, habilidades esenciales para evitar ambigüedades en el discurso oral.

Por último, el MCER (2002) plantea dentro de la competencia lingüística la denominada subcompetencia ortográfica, la cual “supone el conocimiento y destrezas en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (p.114). De acuerdo a este sistema de referencia, los estudiantes deben ser capaces de lo siguiente:

**Tabla 11**

*Habilidades de la competencia ortográfica*

| <b>Categorías</b>                   | <b>Descripción</b>                                                                                                                                   |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formas de las letras                | El estudiante tiene la capacidad de distinguir las diferentes modalidades de las letras (normal y cursiva). Así como letras minúsculas y mayúsculas. |
| Correcta ortografía de las palabras | Es el conocimiento de las normas ortográficas de las palabras aceptadas universalmente.                                                              |
| Signos de puntuación                | Es el conocimiento y aplicación de las normas de la ortografía puntual.                                                                              |
| Convenciones tipográficas           | Es el conocimiento de las convenciones tipográficas y la variedad del tipo de letra.                                                                 |

*Nota:* la tabla muestra una descripción de las categorías que componen la competencia ortográfica en los hablantes del español. Fuente: MCER (2002).

La competencia ortográfica constituye una habilidad básica para la codificación gráfica del discurso escrito, esta hace alusión al conocimiento y aplicación normativa del léxico conforme a los criterios aceptados por la RAE, lo que garantiza la claridad y legitimidad del texto en contextos formales. Su dominio implica el estudio riguroso de las normas tipográficas, así como la comprensión del discurso.

#### **4.4.2.2. Competencia sociolingüística**

La comunicación humana no solo está mediada por el conocimiento de las reglas o normas lingüísticas que rigen dicha acción, sino por la habilidad de adaptar los procesos de comunicación a diferentes contextos considerando los valores de los actores, la realidad cultural, los dialectos, la edad y los propósitos discursivos planteados. A juicio del MINED (2019):

La competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso

lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación y, por ello, nos exige, entre otras demandas, normas de cortesía, adecuación al tono o nivel de formalidad, a las normas del lenguaje políticamente correcto, a las variaciones sociales de la lengua. (p.16)

Sin lugar a dudas la competencia sociolingüística tiene el propósito de brindar las pautas necesarias desde un punto de vista social, para lograr la comprensión y producción del discurso según valores predeterminados. Según MCER (2022) “comprende el conocimiento y destreza necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (p.116). La siguiente tabla muestra las habilidades de los hablantes según esta subcompetencia:

**Tabla 12**

*Habilidades de la competencia sociolingüística*

| <b>Categorías</b>                                  | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Marcadores lingüísticos en las relaciones sociales | Es la capacidad de los hablantes para usar los marcadores lingüísticos según el status relativo, la cercanía o relación y el registro en el discurso. Dentro de este destacan las habilidades: uso y elección del saludo, uso y elección de las formas de tratamiento (solemnes, formal, informal, familiar etc.), uso de interjecciones. |
| Normas de cortesía                                 | Es la aplicación del principio de cooperación en el proceso de comunicación. Se distingue la cortesía positiva, la cortesía negativa y la descortesía.                                                                                                                                                                                    |
| Expresiones de sabiduría popular                   | Son fórmulas fijas para reforzar actitudes comunes, se expresa en el lenguaje que se supone conocido. Los elementos que la conforman son: refranes, modismos y comillas coloquiales.                                                                                                                                                      |
| Diferencia de registro                             | Es el conocimiento sobre la variedad de la lengua en distintos contextos según un propósito específico. Se deben considerar aspectos relacionados con las tareas, tipos de textos, macrofunciones y nivel de formalidad (solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo)                                                           |
| Dialecto y acento                                  | Es la capacidad de los hablantes para reconocer los marcadores lingüísticos relacionados a la clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico, grupo profesional. Los marcadores comprenden léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística y lenguaje corporal.                                 |

*Nota:* la tabla muestra una descripción de las categorías que componen la competencia sociolingüística en los hablantes del español. Fuente: MCER (2002).

La competencia sociolingüística no solo es el dominio de las normas sociales que interfieren en un proceso comunicativo, sino los requerimientos culturales a partir de la percepción de la comunidad de hablantes (emisores y receptores), el pensamiento y la actuación ante una situación comunicativa específica. Por lo tanto, el dominio de estos aspectos permitirá una comunicación eficaz según los propósitos enunciativos determinados.

#### **4.4.2.3. Competencia pragmática**

La comprensión del discurso no solo se basa en la codificación y decodificación de los signos lingüísticos, sino en el entendimiento de elementos contextuales relacionados con el emisor (quién habla), el receptor (a quién habla), cómo (medio) porqué (intención) y cuándo (el momento). En este sentido, según Prieto et. al. (2020) la pragmática se encarga definir lo que las personas transmiten, no solo desde una perspectiva lingüística, sino intencional. En este sentido, Escandell (2013) refiere que la pragmática estudia “las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario” (como cita Prieto et. al. 2020, p.4).

En este mismo sentido, el MCER (2002) plantea “la competencia pragmática se refiere al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan” (p.120). Asimismo, el autor continúa explicando que esta competencia integra la discursiva (estructura y organización del discurso), la funcional (funciones comunicativas) y organizativa (esquemas de interacción y transacción). Por ello, conviene desarrollar de manera independiente cada una de las competencias. En cuanto a la competencia discursiva según el MINED (2019):

La competencia discursiva o textual, vinculada con la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido. Esta abarca los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia. (p.16)

La competencia discursiva involucra el conocimiento de la gramática, especialmente los aspectos relacionados con la sintaxis y morfología, para estructurar enunciados de manera correcta para el uso de la lengua, especialmente la escritura. Teniendo en cuenta a MCER (2002)

“es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de la lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de oraciones y la capacidad para controlar esa ordenación” (p.120). Del mismo modo, el autor especifica que dicha ordenación se realiza a partir de la temática, la relación entre las oraciones (patrones textuales), coherencia, cohesión, estilo, registro y retórica.

Además, esta competencia se enfoca en el dominio para la organización del texto a partir del dominio de la estructura de las macrofunciones (descripción, narración, exposición etc.), el proceso para contar las historias, chistes, anécdotas. Además, desarrollar una argumentación y cómo se elaboran, señalan y secuencian los textos escritos (MCER, 2002). De acuerdo con lo anterior, se infiere que la pragmática, como dimensión de la competencia comunicativa, está implícita en el desarrollo de las demás componentes que la integran (lingüística, estratégica y sociolingüística), ya que toda expresión dentro de un contexto comunicativo integra todas las habilidades.

Es interesante la postura de Prieto *et. al.* (2020) al explicar que existe poco consenso entre los expertos sobre el alcance de esta, ya que incluye el estudio de las demás dimensiones comunicativas, especialmente el contexto comunicativo, la coherencia discursiva, los actos del habla, fenómenos gramaticales y fonéticos, las implicaturas y la deixis. A manera de síntesis, este autor divide el estudio de la pragmática en tres grandes dimensiones:

**Figura 11**

*Dimensiones de la subcompetencia pragmática*

|                        |                                                 |                                                                         |
|------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Pragmática enunciativa | Actos de habla                                  | Producción de los actos de habla                                        |
|                        |                                                 | Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad                     |
|                        | Tareas de edición                               | Conductas compensatorias                                                |
|                        |                                                 | Rectificación y conciencia pragmática                                   |
|                        | Inferencias                                     | Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas |
|                        |                                                 | Implicitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas           |
| Pragmática textual     | Coherencia                                      | Superestructuras textuales                                              |
|                        |                                                 | Gestión temática                                                        |
|                        | Cohesión                                        | Eficacia léxica                                                         |
|                        |                                                 | Morfología y formación de palabras                                      |
|                        |                                                 | Sintaxis y construcción gramatical                                      |
| Pragmática interactiva | Agilidad del turno                              |                                                                         |
|                        | Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno |                                                                         |
|                        | Índice de participación conversacional          |                                                                         |
|                        | Predictibilidad                                 |                                                                         |
|                        | Prioridad conversacional                        |                                                                         |
|                        | Gestualidad natural                             |                                                                         |
|                        | Uso comunicativo de la mirada                   |                                                                         |

*Nota:* la figura muestra las dimensiones de la subcompetencia pragmática. Fuente: Prieto *et. al.* (2020).

Si bien es cierto, que la pragmática aborda todos estos elementos, en el presente estudio es de interés analizar la dimensión enunciativa, especialmente la referida a la intención comunicativa por medio de los actos de habla ilocutivos. En palabras de Searle (1980) los actos de habla se basan en la determinación de diversos actos o acciones, no solo enunciados o expresiones. Estas acciones pueden ser explicaciones, órdenes, descripciones, disculpas, agradecimientos, felicitaciones entre otros (como cita Lozano, 2010). Existen una diversidad de clasificaciones de los actos del habla, sin embargo, únicamente se desarrolla los actos ilocutivos. En palabras de Zamora (2019):

se refiere al significado que tiene un enunciado, es la intención con la que se transmite una información (...) se realiza cuando es necesario determinar de qué manera se está empleando la locución, puede que se esté preguntando, respondiendo, brindando información, dando una advertencia, enunciando un concepto, dando sentencia, concertando una entrevista, entre otros. (p.56)

Existen dos tipos de actos ilocucionarios, los directos e indirectos. Con respecto al primero, Lozano (2010) explica “son aquéllos en los que el orador emite una oración y la oración significa de manera explícita y literal lo que expresa en sí” (p.338). Estos tienen como propósito lograr que el receptor comprenda la emisión del orador, es decir, su intención comunicativa. Por otra parte, están los indirectos “son aquéllos en los que el orador emite una oración y esta significa lo que se dice pero además significa algo más” (Lozano, 2010, p.339).

En este punto, Zamora (2019) ejemplifica actos indirectos ilocutivos, tales como insinuaciones, lenguaje metafórico, indirectas etc. También, la experta considera que se pueden presentar las preguntas e ironías. En síntesis, ambos procesos dentro del discurso permiten a los hablantes comprender de una mejor manera el mensaje para lograr una interacción comunicativa eficaz.

#### **4.4.2.4. Competencia estratégica**

La comunicación es un proceso complejo debido a que tiene que adecuarse a factores extralingüísticos relacionados con el contexto, la psicología de los hablantes, las necesidades comunicativas y la realidad sociocultural. En este punto, los hablantes deben considerar estrategias a fin de alcanzar los propósitos comunicativos determinados. Torres (2017) argumenta que la competencia estratégica se refiere “a las habilidades para ampliar los conocimientos previos o compensar las deficiencias en los códigos gramaticales, sociolingüísticos o discursivos “ (p.243). A su vez, el MINED (2019) explica que esta competencia se refiere al conjunto de recursos a utilizar por problemas en el intercambio comunicativo, entre estos están: la autoobservación, la corrección de mejora y la adaptabilidad del discurso según la situación.

A partir de lo anterior, se infiere que la competencia estratégica está estructurada a partir de los aportes de las demás subcompetencias, tales como la discursiva y la sociolingüística.



Todas ellas con un propósito en común, corregir fallos en la comunicación. Esta idea es ratificada por Muschietti (2019) al explicar que esta competencia está integrada por estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en el proceso de comunicación. Además, menciona que es necesario la incorporación de estrategias específicas para lograr la independencia de los estudiantes y orientar a la resolución de problemas.

Asimismo, desde esta competencia se pretende que los hablantes utilicen un sinnúmero de estrategias para lograr intercambios comunicativos eficaces de acuerdo a un nivel específico de la lengua. En este punto, Muschietti (2019) manifiesta la necesidad del uso de estrategias para lograr la reflexión sobre el sistema de la lengua, las destrezas fonéticas generales, las destrezas en el estudio, descubrimiento y análisis. Por ello, las estrategias a partir de la propuesta de Oxford (1990), tal como lo muestra la siguiente figura:

**Figura 12**

*Clasificación de las estrategias para el uso de la lengua de manera eficaz*



*Nota:* la figura muestra una clasificación de estrategias para el uso eficaz de la lengua por los hablantes. Fuente: Muschietti (2019).

En palabras de Muschietti (2019) las estrategias directas son utilizadas para trabajar la lengua en diferentes situaciones comunicativas. Estas se dividen en estrategias de compensación, memoria y cognición. Las primeras tienen como objetivo superar las limitaciones en la comunicación oral o escrito por el vacío del conocimiento de la lengua, para ello se sugiere el uso circunloquios, el ajuste del mensaje, inventar palabras entre otras. Las

segundas están relacionadas con los procesos de recordar y recuperar nueva información a través de asociaciones a nivel mental, según el contexto comunicativo, por ejemplo: la elaboración de mapas mentales, la relación de palabras con imágenes o sonidos.

Las terceras son utilizadas para comprender y producir enunciados en una lengua. Entre las principales estrategias se encuentran la toma de notas, el resumen de información, y el razonamiento de la lengua deductivamente. Es decir, establecer relaciones y contextualizaciones de los principios que rigen el sistema de comunicación con ejemplos de la realidad (Muschiatti, 2019).

Por su parte, las estrategias indirectas son utilizadas para el manejo general del aprendizaje. Estas se clasifican en tres categorías: afectivas, metacognitivas y sociales. Las primeras están enfocadas en la regulación de las emociones según la situación de la realidad del hablante. Entre ellas se encuentran las técnicas de la relajación, la música y la risa. Las segundas se enfocan en planificar el proceso de aprendizaje por medio del establecimiento de objetivos, prioridades y procesos de autoevaluación para la identificación de errores, entre las estrategias están la escucha activa, relación de los nuevos conocimientos con los previos, la investigación, la práctica continua de las actividades de lengua, entre otras (Muschiatti, 2019).

Por último, se ubican las estrategias sociales enfocadas en el aprendizaje colectivo a través de procesos de cooperación con expertos de la lengua, entre las principales estrategias se registran preguntar, cooperar con los demás y establecer empatía con los otros en correspondencia al contexto sociocultural (Muschiatti, 2019). Sin lugar a dudas, desde la competencia estratégica los hablantes deben desarrollar las habilidades de interacción comunicativa con la comunidad lingüística a partir del contexto sociocultural y los propósitos comunicativos.

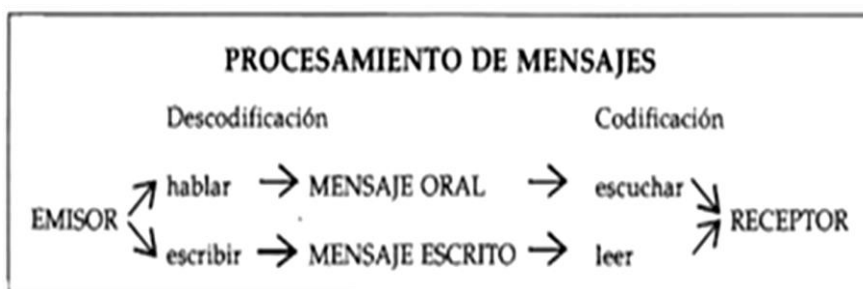
#### **4.5. Habilidades lingüísticas**

El uso de la lengua se realiza de cuatro formas en el proceso de comunicación (escribir, leer, escuchar y hablar). En el contexto escolar estas habilidades tienen como propósito desarrollar en los estudiantes el uso de los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos en diferentes contextos comunicativos (Brenes, 2011). A partir de esta premisa, se deduce que las habilidades lingüísticas determinan el nivel del habla según las necesidades

comunicativas. En otras palabras, “Las habilidades lingüísticas son aquellas (...) que nos permiten comunicarnos, enviar mensajes y recibirlos siempre que en estos mensajes intervenga el lenguaje” (Chén, 2017, p. 20). Es importante resaltar que el uso de estas habilidades lingüísticas dependerá de la función que se desempeñe en un contexto comunicativo. Por esta razón, Cassany et al. (2003) clasifica estas habilidades en dos grupos, según el papel del individuo y el tipo de código. La figura 12 representa la primera clasificación:

**Figura 13**

*Clasificación de las habilidades lingüísticas según la función del individuo en la comunicación*



*Nota:* la figura muestra el procesamiento de la información realizada por el individuo en diferentes contextos comunicativos. Fuente: Cassany *et. al.* (2003).

La figura muestra la clasificación de las habilidades lingüísticas según la función del individuo. Es fundamental comprender que en un proceso de intercambio de mensajes se está hablando y escuchando, es decir, se activan ambas funciones. Seguidamente, el mismo autor realiza otra clasificación sobre las habilidades comunicativas de acuerdo con el código oral y el papel receptivo y productivo, tal como se muestra en la figura:

**Figura 14**

*Clasificación de las habilidades lingüísticas según el código y papel receptivo en la comunicación*

|                        |         | <i>Según el papel en el proceso de comunicación</i> |                             |
|------------------------|---------|-----------------------------------------------------|-----------------------------|
|                        |         | Receptivo<br>(o comprensión)                        | Productivo<br>(o expresión) |
| <i>Según el código</i> | Oral    | Escuchar                                            | Hablar                      |
|                        | Escrito | Leer                                                | Escribir                    |

*Nota:* la figura la clasificación de las habilidades lingüísticas de acuerdo al código y la función del individuo en la comunicación oral y escrita. Fuente: Cassany *et. al.* (2003).

La primera clasificación, código oral y escrito, es el más conocido, contrariamente a la segunda que situá a la habilidad cognitiva de procesamiento de la información a través de la expresión y comprensión. De acuerdo con Cassany *et. al.* (2003) la frecuencia de uso de cada habilidad lingüística varía según el individuo y vida comunicativa. No obstante, de manera general el autor precisa que una persona escucha en un 45%, lee en un 16%, habla en un 30% y escribe en un 9%. Estas cifras muestran que naturalmente las habilidades hablar y escuchar son las más utilizadas con respecto a las escritas. Aunque todas trabajan en un conjunto con el propósito definido, la comunicación.

Otra clasificación de las habilidades lingüísticas es la propuesta por Harmer (1997). Este las divide en dos tipos: las naturales y las aprendidas. En la primera clasificación, señala el habla y la escucha, ya que su adquisición no depende de una formación sistemática y formal, sino de procesos naturales. La segunda está compuesta por las habilidades de lectura y escritura. Estas requieren instrucción formal para su adquisición y fortalecimiento (como cita Chén, 2017). Es interesante resaltar que las habilidades naturales, precisamente la lengua oral, aunque no requieren un proceso formal para su adquisición, si es necesario su fortalecimiento para el desarrollo de las microhabilidades relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación del

discurso en contextos formales e informales según las necesidades comunicativas de los discentes.

## **5. Perspectiva teórica asumida**

En este apartado, se presentan el posicionamiento teórico asumido en relación con las variables del tema de investigación. La primera variable corresponde a interdisciplinariedad. En este punto se desarrollaron varios aspectos: niveles de integración de las disciplinas, la interdisciplinariedad (definición, objetivos, metodología, currículo integrado, desafíos del trabajo interdisciplinarios) y las estrategias con metodología activa (Aprendizaje Basado en Proyecto).

Con relación a los niveles de integración de las disciplinas, Carvajal (2010) plantea cinco niveles: disciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad, y transdisciplinariedad. La elección se hizo considerando los siguientes criterios: primeramente, el autor es uno de los más actuales según la revisión bibliográfica de esta variable. Además, desarrolla a nivel teórico cada aspecto relacionado con el ámbito escolar.

Posterior a esta clasificación, Roegiers (2007) explica que la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad son las indicadas para la integración de las disciplinas en el ámbito educativo. Esto debido a dos razones, la primera es que ambas pretenden la movilización de las disciplinas y la segunda que consiguen la comprensión de una situación compleja de la realidad desde múltiples ópticas. Por estas circunstancias, esta investigación considera fundamental el desarrollo de estrategias de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En consecuencia, uno de los primeros aspectos de la interdisciplinariedad es su conceptualización. En este punto, se consideró la premisa de Posada (2004) en la cual explica que este nivel se fundamenta en la cooperación de las disciplinas a través de interacciones reales para la transformación de conceptos, metodologías y enseñanza. En definitiva, esta postura tiene reciprocidad con los objetivos mencionados por Lenoir (2013).

Primeramente, Lenoir (2013) aclara que para comprender los objetivos de la interdisciplinariedad es necesario entender su nivel de operacionalización y ángulos de enfoque. En este punto, el autor desarrolla cuatro enfoques: científica, escolar, profesional y práctica. Sin

lugar a duda, se toma como marco de referencia la interdisciplinariedad de tipo escolar, ya que esta se fundamenta en la formación de actores sociales a través de procesos de integración. El objetivo es lograr el desarrollo de competencias a partir de modificaciones en los programas de estudio y la práctica pedagógica.

En correspondencia al planteamiento anterior y para lograr una mayor unidad temática la metodología de la interdisciplinariedad se presenta a partir de dos formas. La primera es la curricular y la segunda las pautas para la estructura de una estrategia interdisciplinaria. Con relación a la primera, se considera la posición de Roegiers (2007) quien determina el modelo de integración progresiva alrededor de un Objetivo Terminal de Integración (OTI) como el idóneo para la estructuración curricular.

Este modelo se estructura a partir de grandes competencias (establecidas por años). Sin embargo, se alcanza de manera paulatina por cada año, de acuerdo con un objetivo terminal de integración. Según Roegiers (2007) este modelo es más flexible y permite autonomía año por año para determinar los principales errores y fortalecer a través de la práctica de situaciones reales las limitaciones encontradas. El objetivo final de integración debe ser producto de la cooperación entre las disciplinas de los programas de estudio, en un grado determinado. Este debe ser la base para el desarrollo de la estrategia interdisciplinaria según la complejidad del problema encontrado por las disciplinas integradas. Por consiguiente, se determinó el aporte de Agazzi (2004) para precisar los pasos en la estructuración de una estrategia de esta índole.

Los pasos corresponden al estudio de un problema complejo, la adopción de perspectiva por cada disciplina, el establecimiento de áreas de anclaje desde una visión teórica, contextual, y procedimental, inicio del diálogo interdisciplinar, la formalización de los puntos más importantes del discurso disciplinar y propuesta global del problema, es decir, la estrategia. Sin lugar a duda, se consideró a este autor porque explica de una manera detallada el proceso de integración en la operacionalización escolar, y precisa cuáles pueden ser las principales limitaciones en cada elemento para su indicada superación.

El siguiente punto trata sobre los desafíos del trabajo interdisciplinario. El posicionamiento seleccionado corresponde al dispuesto por Aguayo (2017). Este explica que las principales limitaciones atañen a la organización de las disciplinas académicas en los centros

educativos, la definición radical de disciplina y la organización del conocimiento (modelo unidisciplinario). Sin lugar a dudas, el autor ofrece una visión amplia de las limitaciones de la integración del conocimiento desde la percepción del profesorado, hasta la lógica tradicional del sistema educativo.

Por último, se desarrollan los aspectos relacionados a las metodologías activas, específicamente el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). De este se abordan la definición, objetivos, elementos, beneficios y metodología. En cuanto a la definición, se retomó la propuesta de Sotomayor et. al. (2021), esto debido a la actualidad de la fuente de información y la complejidad de su propuesta teórica, ya que aborda el ABP desde aspectos relacionados con la realidad del siglo XXI, el currículo y el desarrollo de las competencias. En relación a los objetivos, se consideraron los aportes del autor De la Torre (2021) porque hace una explicación desde el sistema educativo formal, aspectos relacionados con las inteligencias múltiples y la interdisciplinariedad.

En lo que respecta a los elementos se consideró la premisa de Bron (2019). Esto debido a que el autor los relaciona con la metodología, desde la forma en determinar un problema de la realidad hasta la formulación de un cronograma de trabajo. Por último, se analizaron los aspectos relacionados a la metodología, en este se planteó la propuesta de tres autores, no obstante, se determinó la viabilidad de la teoría del autor De la Torre (2021). Esto debido a las siguientes circunstancias. Primeramente, es un estudio empírico que se realizó en educación media, en segundo lugar, presenta fases delimitadas con explicaciones concretas de las técnicas y actividades a implementar. Por último, es un estudio realizado a nivel doctoral, lo que avala su confiabilidad desde una perspectiva teórica y metodológica.

La segunda variable es competencia. En esta se desarrollaron teorías relacionadas con las competencias (definición, características), las competencias docentes (conceptualización, funciones, y clasificación) y competencia comunicativa (conceptualización, dimensiones, y las habilidades lingüísticas). Para efecto del presente estudio, solo se retomará la clasificación de las competencias profesionales de los docentes, específicamente las relacionadas a la comunicación y su enseñanza.

En este punto, se considera la propuesta de Bozu et. al. (2009) debido a que realiza una exhaustiva explicación sobre la competencia comunicativa en los docentes, desde una capacidad científica relacionada a la comprensión y producción del discurso según contexto sociocultural hasta su integración en las actividades pedagógicas. En lo que respecta a la competencia comunicativa, se retoma la propuesta de Lomas (2001) por los siguientes motivos: es un autor recurrente en toda la literatura científica relacionada a la didáctica de la lengua, su definición integra las subcompetencias del lenguaje, lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica.

En relación a sus dimensiones, se presentó la propuesta de cuatro autores. No obstante, considerando su contexto de aplicación se retomó la propuesta del MINED (2019) competencia pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica. Es fundamental precisar que para efectos de teoría y metodología los supuestos del MINED fueron ampliados a través de los criterios establecidos por el Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER, 2002), especialmente las habilidades relacionadas con la competencia lingüística, sociolingüística y estratégica. Esto porque el MCER es un estándar internacional reconocido para describir y medir las habilidades lingüísticas en distintos idiomas.



## Capítulo 3: Metodología

En este apartado, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. En palabras de Moreno *et. al.* (2023) la metodología hace referencia a la articulación coherente y lógica entre la construcción epistemológica y las decisiones sobre los métodos, técnicas e instrumentos para conseguir una comprensión pertinente y objetiva del fenómeno en estudio. Por ello, se precisan las preguntas directrices que orientan el estudio. Además, el tipo de diseño, enfoque, población y muestra, técnicas e instrumentos con su respectivo proceso de validación y el sistema categorial.

### 3.1. Preguntas directrices

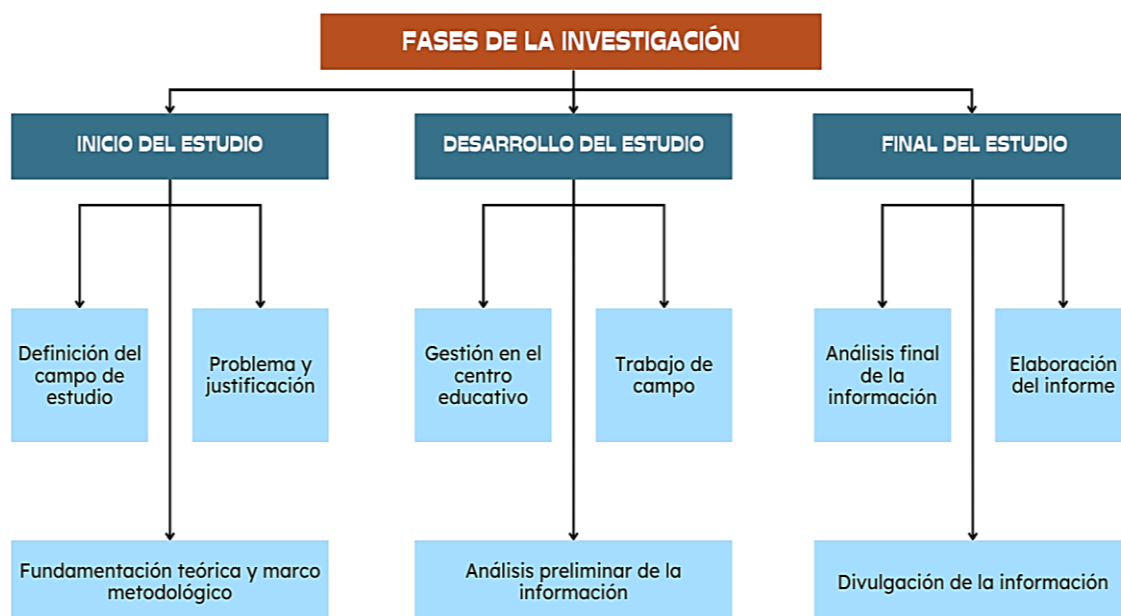
- 1.5.3. ¿Cuál es el nivel de la competencia comunicativa entre los estudiantes y docentes?
- 1.5.4. ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes?.
- 1.5.5. ¿Cómo ha cambiado el nivel de competencia comunicativa en los estudiantes y docentes después de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)?.

### 3.2. Diseño Metodológico

El proceso de investigación científica está estructurado por un conjunto de procedimientos que permiten la coherencia metodológica y teórica sobre una realidad específica. En palabras de Valle (2000) diseñar significa tomar decisiones durante la construcción del problema, la delimitación de los casos, el tiempo y el contexto en un estudio. Por ello, se presentan las principales tareas realizadas de acuerdo con las fases propuestas por el autor citado.

**Figura 15**

*Fases de la investigación*



*Nota:* la figura muestra las fases de planificación, ejecución y finalización de la investigación. Fuente: adaptado a partir de Valle (2000).

En la primera fase de la investigación (**preparación del proyecto**) se seleccionó el campo de estudios de acuerdo a las líneas de investigación del programa de maestría, las necesidades en el contexto laboral del investigador y una revisión teórica previa de las variables en estudio. Por ello, se determinó el campo: didáctica de la lengua materna, especialmente presentar una propuesta metodológica para fortalecer la competencia comunicativa en los

estudiantes y docentes de la modalidad de secundaria de jóvenes y adultos del Colegio Público Experimental México.

Posteriormente, con la delimitación del tema a nivel conceptual, temporal y espacial, se revisaron nuevamente las principales teorías en fuentes de información primarias y secundarias. Esto con el propósito de plantear y formular el problema del estudio, la justificación y el marco teórico. Luego, se elaboró el marco metodológico según el tipo de paradigma (sociocrítico), enfoque (mixto), y alcance (descriptivo). También, se determinó el tipo de población y muestra (por conveniencia) en correspondencia con las características socioestructurales de estas en el contexto seleccionado.

Por último, se construyó el sistema categorial considerando los objetivos de investigación, las principales teorías en torno a las variables de estudio y el enfoque adoptado. Se plantearon tres fases del trabajo de campo (diagnóstica, aplicativa y evaluativa) con las respectivas técnicas en cada etapa: encuesta, observación, grupo focal y entrevista. El proceso de validación adoptado fue de tipo contenido, el cual se logró por medio de una relación coherente entre las dimensiones, categorías y subcategorías desarrolladas en los instrumentos con el marco teórico. Esta etapa culminó con la validación de los expertos a través del método de agregados individuales.

En la segunda etapa de la investigación que corresponde al trabajo de campo. Se realizaron las gestiones pertinentes con la administración del centro educativo, se presentó el cronograma de trabajo para el desarrollo de los talleres con los docentes y las actividades de aprendizaje con los estudiantes seleccionados, en este caso décimo grado. Se hicieron algunas modificaciones a los talleres y sistema de categoría considerando las necesidades de la muestra de estudio, el tiempo y los recursos necesarios. Luego, se desarrollaron los tres niveles de las fases empíricas con los debidos instrumentos considerados en la metodología. Posteriormente, se hizo una discusión de los resultados considerando los estudios previos en el tema, se establecieron conclusiones, y recomendaciones.

### 3.2.1. Tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en la didáctica de la lengua materna en educación media. Por ello, es una **investigación de tipo educativa**. De acuerdo con las palabras de Pinto y Sanabria (2010) la investigación educativa es un conjunto de acciones sistemáticas a partir de marcos teóricos y metodológicos de referencia para la descripción, interpretación y actuación sobre una realidad educativa con el propósito de la organización de nuevos métodos, teorías, modelos de conducta y procedimientos educacionales. Por tales motivos, en la presente se pretende el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de décimo grado a partir de la formulación de una estrategia de integración interdisciplinaria, Aprendizaje Basado en Proyecto.

De igual manera, el proceso de intervención permitirá cambiar la concepción de la práctica educativa disciplinar por una visión holística e integral del proceso de aprendizaje para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes en correspondencia a las competencias dictadas en los programas de estudio. En este punto, Delgado de Colmenares (2002) explica que el propósito de este tipo de estudio es abordar problemáticas del contexto educativo para descubrir o producir nuevos elementos teóricos y acciones para transformar la realidad. Por consiguiente, el problema se abordará el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, y las competencias docentes para la integración de las habilidades lingüísticas desde una perspectiva interdisciplinaria.

Con respecto a las características de la investigación educativa McMillan y Schumacher (2005) presentan diversas. Primeramente, aluden a la complejidad de los fenómenos educativos, esto refiere a que los objetos de estudio no pueden limitarse a números, sino se deben de considerar los valores implícitos como las creencias y actitudes desde una perspectiva humanísticas e interpretativa. Por tal razón, en esta investigación se abordará la problemática educativa desde una visión sociocrítica para comprender la convergencia de los fenómenos a nivel curricular (análisis de las competencias) y didáctico (estrategia interdisciplinaria) en donde el investigador es parte de la acción en el contexto de estudio.

En segundo lugar, la investigación educativa es de carácter plurimetodológico. Esto indica la facilidad de emplear múltiples métodos y enfoques para comprender los problemas educacionales (McMillan y Schumacher, 2005). Por ende, en este estudio se aplicarán métodos y técnicas referidas a la investigación cualitativa y cuantitativa. Con respecto a la primera, se utilizará la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) con las técnicas de observación, grupo focal, y entrevista. En relación a la segunda, se usará la encuesta y la observación estructurada.

La tercera característica es la relación investigador-objeto investigado, esto es que el investigador forma parte del objeto que investiga para comprender mejor su realidad (McMillan y Schumacher, 2005). Por ello, se seleccionó como metodología de la IAP porque permite abordar un tema de investigación desde una perspectiva teórica y metodológica en una realidad específica desde una visión participativa, cíclica y recursiva. Por tanto, en este caso el investigador será parte del estudio propiciando una reflexión constante a partir de los avances de los sujetos en análisis para una transformación de su realidad.

La cuarta característica es la perspectiva multidisciplinar, esto es el estudio de los fenómenos educativos desde múltiples disciplinas (McMillan y Schumacher, 2005). Esto dependerá del grado de relación considerado por el investigador, en el caso de este estudio, se pretende brindar las pautas necesarias para potenciar las competencias docentes en el trabajo interdisciplinario desde una perspectiva curricular y en correspondencia a las asignaturas vigentes en el plan de estudio de décimo grado de la modalidad de jóvenes y adultos.

Esta investigación **según el paradigma** o modelo científico corresponde al sociocrítico. Según González (2003) este tipo de paradigma parte de una concepción científica y social holística, pluralista e igualitaria, en el cual las personas a partir de su pensamiento, imaginación, creencias, experiencias y acción crean su propia realidad. En esta convergencia de elementos se acentúan diferentes tipos de problemas, los cuales son comprendido según Alvarado y García (2008) a través de la acción-reflexión de los miembros de la misma comunidad.

Por ello, en este estudio se pretende analizar los problemas relacionados en la competencia comunicativa en los estudiantes a partir de su práctica en el aula de clase, así como el nivel de interacción de las distintas disciplinas con relación a los principios del enfoque por

competencias en el currículo nicaragüense. De acuerdo con González (2003) el paradigma sociocrítico tiene múltiples fundamentos. Primeramente, se basa en la ciencia de la acción, es decir, se tiene como propósito determinar las teorías que guían la conducta de los actores con sus respectivas consecuencias. En este punto, en la presente se caracterizará los subesquemas de aprendizaje de los estudiantes con respecto a la competencia comunicativa, así como el nivel de integración de las disciplinas de acuerdo con los niveles de operacionalización curricular y didáctico.

En segundo lugar, el conocimiento se arraiga en y para la acción. Esto significa que las teorías concebidas por el investigador se comprueban de manera sistémica en el contexto (González, 2003). En consecuencia, en el presente estudio se hará la formulación de una estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa considerando las competencias docentes desde una perspectiva de integración. Para este efecto, se aplicarán distintos métodos como la observación, grupos focales, encuestas y entrevistas.

Con respecto al **tipo de alcance** o nivel de desarrollo del tema este estudio es de carácter descriptivo. Según Ñaupas *et. al.* (2013) el objetivo es la recopilación de información sobre las propiedades, dimensiones y características de las personas o instituciones para establecer la estructura o comportamiento de los fenómenos en estudio. En lo que corresponde a esta investigación se pretende analizar la práctica docente relacionada al nivel de integración de las disciplinas para la construcción de una estrategia interdisciplinaria y su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. De igual manera, a partir de los resultados del diagnóstico se iniciarían talleres de formación a los maestros, en este mediante técnicas como la observación, entrevistas y grupos focales, se determinará los avances científicos y pedagógico en el proceso de construcción de la estrategia, hasta la fase de aplicación, en la que se demostrará su viabilidad de acuerdo a las competencias desarrolladas en los participantes (estudiantes).

Asimismo, Guevara *et. al.* (2020) explica que los métodos empleados en este alcance son la observación, la encuesta y estudio de casos para la extracción de datos cualitativos y cuantitativos. Por ello, la fase diagnóstica comprende el análisis del nivel de competencia comunicativa en los estudiantes a través de una encuesta y estudio de caso interdisciplinario. En lo que respecta a su **dimensión temporal** este estudio es de carácter transversal. En palabras de

Dagnino (2014) la investigación transversal recoge y analiza una comunidad humana en un tiempo determinado. Por tal razón, el momento definido para la recolección y análisis de la información es el primer semestre del año 2024 en el Colegio Público Experimental México, distrito IV de la ciudad de Managua, específicamente los estudiantes de décimo grado de la modalidad de jóvenes y adultos, turno sabatino.

### **3.2.2. Enfoque de investigación**

La presente investigación se fundamenta en el enfoque mixto. Según Hernández y Mendoza (2018) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para (...) lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p.612). En este estudio, se pretende fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de la integración de las disciplinas en la modalidad de jóvenes y adultos con la formulación de una estrategia interdisciplinaria. Para la recopilación de la información, se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. En relación con la primera, se aplicaron la observación, los grupos de discusión y la entrevista.

Con respecto a la segunda se utilizaron la encuesta como método para la recolección de datos. Según Hueso y Cascant (2012) esta permite la obtención de información sobre una muestra específica respecto a una o más variable en estudio. El instrumento a utilizar será el cuestionario, este puede medir datos objetivos como hechos y cogniciones. Por tal razón, este se usará en la fase diagnóstica y final para determinar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes y docentes.

Guelmes y Nieto (2015) explican los propósitos del enfoque mixto. Primeramente, busca la triangulación de la información, es decir, la convergencia de los resultados a partir de los métodos cualitativos y cuantitativos. En este caso, por medio de la aplicación de los métodos mencionados con anterioridad se precisarán las competencias docentes, referidas a la capacidad para integrar la competencia comunicativa en su práctica pedagógica, con el fin de fortalecer las habilidades lingüísticas en los discentes.

En segundo lugar, es la expansión, esto es la amplitud y alcance del estudio por medio de la utilización de diferentes métodos (Guelmes y Nieto, 2015). Por esta premisa, la presente investigación utiliza los métodos cualitativos y cuantitativos mencionados favoreciendo de esta forma la integración y cruce de los datos para obtener una mayor visión del problema en estudio. A partir de lo anterior, considerando el paradigma y enfoque metodológico definidos, se adoptó el diseño de Investigación acción. De acuerdo con Hernández et. al. (2014) la finalidad de este tipo de diseño es la comprensión y resolución de problemas específicos de una colectividad. De ello, se pretende la toma de decisiones para procesos, proyectos y reformas estructurales.

De ahí, que el objetivo de esta investigación sea la validación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración interdisciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de acuerdo con los programas vigentes en educación media a partir de acciones innovadoras en donde se articulen el discurso científico, métodos y teorías de cada asignatura participante.

En esta medida se pretende un cambio en la perspectiva de concepción didáctica y pedagógica de los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa es ratificada por Hernández *et. al.* (2014) al explicar que este tipo de diseño metodológico busca propiciar un cambio social para la transformación de la realidad a partir del papel de los sujetos en este proceso. En consecuencia, se vuelve imperativo la creación de metodologías interdisciplinarias en educación media para promover en los estudiantes la capacidad de reconocimiento, evaluación y prácticas de habilidades y capacidades con el fin de la resolución problemas de su entorno.

Por su parte, Stringer (1999) señala algunas características de la investigación- acción. Entre ellas destaca que es democrática por la participación de todos los miembros en una comunidad. Asimismo, es equitativa por la inclusión de las valoraciones de los sujetos y la incidencia de la transformación social. También, es libertadora porque combate la injusticia social. Por último, propicia la mejora de vida de los participantes (como cita Hernández et. al., 2014). Sin lugar a duda, toda la muestra de estudio (docentes y estudiantes de décimo grado) serán objeto de análisis con sus respectivas características, ideologías y visión del mundo únicamente con el propósito de fortalecer la competencia comunicativa en distintos ámbitos de actuación.



Hernández *et. al.* (2014) refiere que dentro del diseño de investigación acción existen dos variantes. La primera es la investigación acción práctica y la segunda es la investigación acción participativa. Por lo tanto, para la presente investigación se retomará la segunda variante. Desde el punto de vista de Rodelo *et. al.* (2021) la IAP es un primer paso para lograr la transformación social para la generación de conocimiento a partir de su experiencia. Por su parte, Hernández *et. al.* (2014) enfatizan que se pretende resolver una problemática o implementar cambios con la intervención de los investigadores y miembros de la comunidad en estudio.

Por esta razón, en este estudio se parte de la necesidad de un replanteamiento de la práctica docente desde un nivel personal (motivaciones), interrelacional (interacción socioeducativa), microsocioal (trabajo interdisciplinario) y mesosocioal (funcionalidad del sistema educativo con base al fortalecimiento de las competencias en los estudiantes). En pocas palabras, se persigue el desarrollo autónomo y emancipador de los participantes de acuerdo con su propia reflexión en el contexto de estudio. Por ello, Hernández *et. al.* (2014) aclaran que durante el proceso de investigación los miembros de la comunidad se consideran socios debido a que la información proporcionada permite plantear el problema y determinar las soluciones.

Balcazar (2003) refiere que hay tres actividades principales en la Investigación Acción Participativa (IAP). La primera es la investigación, esta alude a la participación de los sujetos en el análisis sistemático de sus problemáticas a partir de los antecedentes y consecuencias. De ahí, se forman grupos de acción para planificar de forma sistemática propuestas de solución. En el caso del presente estudio este análisis será producto de los hallazgos registrados por el investigador y docentes por medio de los métodos de observación, encuesta, entrevistas y grupos de discusión. Todo con el objetivo de precisar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes y su relación con las actividades pedagógicas de los maestros a partir de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

La segunda actividad corresponde a la educación. En palabras de Balcazar (2003) los participantes aprenden a desarrollar la conciencia crítica para identificar las causas del problema y las posibles soluciones. De esta manera, descubrirán su propio potencial para un cambio en su realidad. En correspondencia a lo expuesto con anterioridad, se pretende en los docentes el conocimiento sobre metodologías contextualizadas a las necesidades de los estudiantes de

acuerdo con la interrelación de la teoría, procedimientos y prácticas de las distintas disciplinas escolares.

De igual manera, el desarrollo de una actitud investigativa a través de la problematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, en los estudiantes promover capacidades para reconocer, evaluar y practicar distintas perspectivas teóricas y metodológicas para solucionar mejor los problemas, especialmente los relacionados a la competencia comunicativa. La tercera actividad es denominada acción. Según Balcazar (2003) los participantes a partir de sus recursos implementan soluciones a los problemas definidos. Es importante precisar que estas tres actividades forman un ciclo dinámico ya que están interrelacionadas.

Por ello, el proceso de reflexión en torno a las competencias docentes para la construcción de la estrategia interdisciplinaria se realizará de manera constante ante, durante y después del proceso de intervención. Igualmente, el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos conforme a los procesos de equilibración y acomodación de los conceptos a nivel de los esquemas de aprendizaje.

### **3.2.3. Población y muestra**

La investigación científica tiende a la generalización de los resultados en contextos similares o de la misma clase. Por ello, la determinación de la población es muy significativa para el análisis de un fenómeno en un grupo representativo de personas. Según Vara (2015) la población es un conjunto de individuos a investigar por poseer propiedades comunes. A esta perspectiva, Bernal (2010) añade que para la definición de una adecuada población se deben considerar los términos: elementos, unidades de muestreo, alcance y tiempo.

En el caso de la presente investigación, el alcance corresponde a la localización del contexto de la investigación, específicamente al Colegio Público Experimental México del distrito IV de la ciudad de Managua. En relación con el tiempo, se desarrollará durante el primer semestre del año 2024. En lo concerniente a los elementos, se hace referencia a la cantidad de docentes y estudiantes de la modalidad de secundaria de jóvenes y adultos, turno sabatino. Los

maestros son cuatro: dos varones y dos mujeres. En cuanto a los estudiantes son los 30 de décimo grado, 12 mujeres y 18 varones.

Es oportuno indicar que para la comprensión del fenómeno en estudio en contexto indicado se procederá a la selección de una muestra. En palabras de Vara (2015) “es el conjunto de casos extraídos de la población, seleccionado por algún método racional” (p.261). Por su parte, Bernal (2010) agrega que la muestra es una parte de la población de la cual se obtiene información a partir de la observación de las variables objeto de estudio. De igual manera, enfatiza en que se debe especificar el tipo de muestro a utilizar en correspondencia con el diseño de investigación.

A juicio de Hernández *et. al.* (2014) en las investigaciones con el enfoque mixto se deben retomar dos consideraciones. La primera es el factor temporal, especialmente el tipo de diseño epistemológico, y la segunda hace énfasis en la prioridad del estudio, es decir, el dominio de una del tratamiento de la información (cualitativo y cuantitativo). Por estas circunstancias, considerando las características de la Investigación Acción Participativa (IAP) referidas a propiciar una transformación social a partir del rol de los sujetos, se aplicará un tipo de muestreo no probabilístico a los individuos objetos de estudio, específicamente los estudiantes y docentes de la modalidad secundaria de jóvenes y adultos, turno sabatino, del contexto delimitado con anterioridad.

Este corresponde al tipo de muestreo socioestructural por conveniencia. Es socioestructural porque la selección de las unidades (estudiantes y docentes) se realizarán en función de sus propiedades representatividad y estructura social que convergen. De acuerdo con Mejía (2012) “cada unidad seleccionada expresa la posición diferencial que ocupa en la estructura social del objeto de estudio (...) todas reproducen la composición y dinámica de las situaciones sociales del objeto” (p.167).

En este caso, la situación social es el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes para el fortalecimiento de la competencia comunicativa a través de la integración interdisciplinaria. Por consiguiente, conviene establecer los niveles operativos que definen la heterogeneidad de la muestra desde los ejes socioeconómicos espacial y temporales propuestos por Mejía (2012). Tal como se evidencia en la siguiente tabla:

**Tabla 13**

*Heterogeneidad estructural de la muestra cualitativa*

| Maestros                                 |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                            | Estudiantes                                 |                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tiempo                                   | Socio Económico                                                                                                                                                                                                              | Espacial                                                                                                   | Tiempo                                      | Socio Económico                                                                              | Espacial                                                                                                                                                                                                                                      |
| Docente en funciones durante el año 2024 | Docente graduado o estudiando carreras en Ciencias de la Educación<br><br>Docente imparte clases en las asignaturas: Lengua y Literatura, Matemática, Química y Geografía Económica.<br><br>Hombres y mujeres<br><br>Mestizo | Docente del Colegio Público Experimental México.<br><br>Docente titular de secundaria de jóvenes y adultos | Estudiantes de décimo grado en el año 2024. | Estudiante con clase social media baja.<br><br>Edad entre los 15 a 60 años.<br><br>Mestizos. | Estudiantes del Colegio Público Experimental México<br><br>Estudiante activo de secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos<br><br>Estudiantes que cursan las asignaturas: Lengua y Literatura, Matemática, Química y Geografía Económica |

*Nota:* la tabla muestra los diferentes niveles operativos que definen la heterogeneidad de la muestra de estudio.  
Fuente: elaboración propia.

También, es por conveniencia por la selección arbitraria de las unidades de la muestra según su disponibilidad en la población objeto de estudio. En este punto, Mendieta (2015) explica que en este tipo de muestreo permite la inclusión de los sujetos que deseen participar del estudio en correspondencia a la accesibilidad y proximidad con el investigador. Por esto, la muestra corresponde al total de docentes del turno sabatino, específicamente 4 distribuidos en 3 varones y 1 mujeres, de las asignaturas de: Lengua y Literatura, Matemática, Química y Geografía Económica. En lo que corresponde a los estudiantes, se seleccionarán a décimo grado, específicamente 30 distribuidos en 12 mujeres y 18 varones respectivamente

#### **3.2.4. Sistema de categorías**

| Objetivos de investigación                                                       | Dimensión                               | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Categorías              | Definición                                                                                                                                             | Subcategoría                         | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Técnicas e instrumentos. Fuente de información                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes. | Competencia comunicativa en estudiantes | Es la capacidad de los estudiantes para utilizar el lenguaje considerando los conocimientos y uso de la lengua (competencia lingüística), las características del contexto (competencia sociolingüística), los sentidos implícitos en el discurso (competencia pragmática) y las expectativas de los hablantes según la situación comunicativa (competencia estratégica) | Competencia lingüística | Capacidad de los estudiantes para producir y comprender enunciados de manera oral y escrita producto del conocimiento de los componentes de la lengua. | Habilidades receptivas (comprensión) | Es la capacidad de los estudiantes para comprender un discurso oral y escrito considerando los elementos léxicos (expresiones fijas, modismos), gramaticales (tipos y relaciones significadas entre las palabras), semánticos (relaciones de sinonimia, antonimia e hiperonimia), fonológicas (pronunciación) y ortográficas (acentual, literal y puntual) según diferentes contextos comunicativos | <p>I FASE (diagnóstica)</p> <p><b>Enfoque cuantitativo</b></p> <p>Encuesta estudiantes.</p> <p>Cuestionario:</p> <p>Encuesta docentes</p> <p>Cuestionario</p> <p><b>Enfoque cualitativo</b></p> <p>Prueba diagnóstica</p> <p>La observación</p> <p>Guía de observación (exposición oral)</p> <p>Lista de cotejo (texto escrito)</p> |

|  |  |  |                              |                                                                                                                                              |                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                          |
|--|--|--|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|  |  |  |                              |                                                                                                                                              | Habilidades productivas (producción)                           | Es la capacidad de los estudiantes para producir discursos orales y escritos considerando el conocimiento del sistema lingüístico referido al dominio del significado, estructura y tipos de palabras, las relaciones sintácticas, las propiedades textuales y los aspectos ortográficos en diferentes contextos comunicativos. | Estudiantes<br>Taller<br>Docentes<br>Guía de observación |
|  |  |  | Competencia sociolingüística | Conocimiento y destrezas de los estudiantes para alcanzar un uso de la lengua apropiado de acuerdo con un contexto sociocultural determinado | Uso de la lengua según la formalidad del contexto comunicativo | Es la habilidad de los estudiantes para adecuar el nivel de la lengua (vulgar, popular o culto) según el grado de relación (simétrico o asimétrico) entre los hablantes en un contexto comunicativo específico.                                                                                                                 |                                                          |
|  |  |  |                              |                                                                                                                                              | Aplicación de la cortesía lingüística                          | Es la habilidad de los estudiantes para regular su discurso a partir del control de los aspectos emocionales, verbales y el                                                                                                                                                                                                     |                                                          |

|  |  |  |                         |                                                                                                                                 |                                          |                                                                                                                             |  |
|--|--|--|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  |                         |                                                                                                                                 |                                          | empleo de frases con propósito comunicativo definidos.                                                                      |  |
|  |  |  |                         |                                                                                                                                 | Conocimiento de la variación lingüística | Es ha habilidad de adecuación del discurso por los estudiantes según las características socioculturales de los hablantes.  |  |
|  |  |  | Competencia estratégica | Es la capacidad de los estudiantes para utilizar estrategias que le permitan superar limitaciones en el proceso de comunicación | Estrategias directas                     | Conjunto de estrategias utilizadas por los estudiantes para el uso de la lengua según una situación comunicativa específica |  |
|  |  |  |                         |                                                                                                                                 | Estrategias indirectas                   | Conjunto de estrategias para gestionar el aprendizaje de la lengua en un contexto comunicativo específico                   |  |
|  |  |  | Competencia pragmática  | Es la habilidad de los estudiantes para producir y comprender discursos según la intención comunicativa.                        | Intención comunicativa                   | Es el propósito implícito y explícito del mensaje emitido y comprendido por los hablantes.                                  |  |



|  |                                                                        |                                                                                                                                                             |                                                                      |                                                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                                                        |
|--|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Competencias docentes para la enseñanza de la competencia comunicativa | Es el conocimiento de los docentes sobre las normas lingüísticas y su integración al proceso pedagógico según el contexto sociocultural de los estudiantes. | Normas lingüísticas                                                  | Es el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en los docentes al gestionar las habilidades lingüísticas en diferentes escenarios pedagógicos. | Conocimiento sobre la lengua materna                                                  | Es el conocimiento de los docentes relacionados a los componentes y uso de la lengua de acuerdo a la variación lingüística del aula de clase           |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                             |                                                                      |                                                                                                                                                          | Uso de técnicas para producir discursos                                               | Es la capacidad de los profesores para producir discursos orales y escritos de manera eficaz                                                           |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                             |                                                                      |                                                                                                                                                          | Uso de técnicas para comprender el discurso                                           | Es la habilidad de los docentes para comprender discursos orales y escritos en diferentes contextos comunicativos                                      |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                             | Integración de la competencia comunicativa en la práctica pedagógica | Es la integración de las habilidades lingüísticas al proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las clases por los docentes de las             | Capacidad para relacionar la planificación didáctica con las habilidades lingüísticas | Es la habilidad de los profesores para relacionar los componentes del currículo con los momentos de la acción didáctica y las habilidades lingüísticas |

|                                                                                                                                                     |                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                   |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                     |                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                   | distintas áreas del conocimiento.                                                                                                                                                   | Destrezas para integrar las habilidades lingüísticas en la en el desarrollo de estrategias didácticas | Es la habilidad de los profesores para integrar técnicas de comunicación oral y escrita a las actividades de aprendizaje                                                                                                                |                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                     |                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                   |                                                                                                                                                                                     | Destrezas para integrar las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes             | Es la habilidad de los profesores para utilizar las técnicas de comunicación oral y escrita como mediadoras de los procesos de evaluación de los estudiantes                                                                            |                                                                                                                                                                        |
| Aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa | Metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) | Son un conjunto de acciones organizadas y secuenciadas para la integración de las asignaturas de décimo grado con el fin del desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes | Planificación de la estrategia interdisciplinaria | Es el desarrollo del proceso de estructuración de la estrategia interdisciplinaria a partir de los ámbitos curricular, y didáctico por medio de talleres de capacitación a docentes | Ámbito curricular                                                                                     | Es el análisis sistemático de los componentes de los programas de estudio para la instauración de puntos de convergencia y complementariedad entre las disciplinas con finalidad de desarrollar una propuesta de integración curricular | <p>II FASE<br/>(Aplicación de la estrategia interdisciplinaria ABP)</p> <p><b>Enfoque cualitativo</b></p> <p>Grupo focal</p> <p>Cuestionario de preguntas abiertas</p> |

|  |  |  |                                                                                      |                                                                                                                                               |                             |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                        |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |                                                                                      |                                                                                                                                               | Ámbito didáctico            | Es el estudio de los procedimientos para la planificación de las unidades didácticas integradoras (planificación, elaboración de materiales didácticos, instrumentos de evaluación) | Docentes<br><br>Observación participante<br><br>Guía de observación estructurada<br><br>Docentes                                                                                                                       |
|  |  |  | Aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) | Es la aplicación de las fases del proyecto interdisciplinar integrador para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes | Preparación o planificación | Comprende la selección del tema, revisión de contenido, formación de grupo, el establecimiento de un cronograma, y el tipo de producción a desarrollar                              | <b>Enfoque cuantitativo</b><br><br>Observación no participante<br><br>Guía de observación estructurada<br><br>Docentes<br><br><b>Enfoque cualitativo</b><br><br>Entrevista<br><br>Guía de preguntas<br><br>Estudiantes |
|  |  |  |                                                                                      |                                                                                                                                               | Desarrollo                  | Comprende la búsqueda, recopilación y análisis de la información.                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                        |
|  |  |  |                                                                                      |                                                                                                                                               | Presentación                | Es la presentación del proyecto mediante una estrategia definida por el grupo y profesor                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                        |
|  |  |  |                                                                                      |                                                                                                                                               | Evaluación                  | Comprende el proceso de evaluación formativa de los alumnos y la sumativa del                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                   |                                                                                                       |                                                                                                                                             |                         |                                                                                                                                                                                   |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                   |                                                                                                       |                                                                                                                                             |                         |                                                                                                                                                                                   |                         | docente sobre el producto final                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                   |                                                                                                       |                                                                                                                                             |                         |                                                                                                                                                                                   | Reflexión crítica       | Es el proceso de reflexión realizado por los estudiantes sobre el aprendizaje alcanzado                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                         |
| Valorar el grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) | Desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes posterior al proyecto interdisciplinario | Es el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y estratégica posterior a la realización del proyecto interdisciplinario | Competencia lingüística | Capacidad de los estudiantes para producir y comprender enunciados de manera oral y escrita gramaticalmente correctos producto del conocimientos de los componentes de la lengua. | Habilidades receptivas  | Es la capacidad de los estudiantes para comprender un discurso oral y escrito considerando los elementos léxicos, semánticos, fonológicos y ortográficos según la situación comunicativa                                                                                                             | III FASE<br>(Evaluación de la estrategia interdisciplinaria ABP)<br><br><b>Enfoque cuantitativo</b><br><br>Encuesta<br><br>Cuestionario |
|                                                                                                                                                                   |                                                                                                       |                                                                                                                                             |                         |                                                                                                                                                                                   | Habilidades productivas | Es la capacidad de los estudiantes para producir discursos orales y escritos considerando el conocimiento del sistema lingüístico referido al dominio del significado, estructura y tipos de palabras, las relaciones sintácticas, y los aspectos ortográficos en diferentes contextos comunicativos | Estudiantes y docentes<br><br><b>Enfoque cualitativo</b><br><br>Grupo focal<br><br>Cuestionario de preguntas abiertas<br><br>Docentes   |

|  |  |  |                              |                                                                                                                                            |                                                                |                                                                                                                                                                                                                 |
|--|--|--|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | Competencia sociolingüística | Conocimiento y destrezas de los estudiantes para alcanzar un uso de la lengua apropiado de acuerdo a un contexto sociocultural determinado | Uso de la lengua según la formalidad del contexto comunicativo | Es la habilidad de los estudiantes para adecuar el nivel de la lengua (vulgar, popular o culto) según el grado de relación (simétrico o asimétrico) entre los hablantes en un contexto comunicativo específico. |
|  |  |  |                              |                                                                                                                                            | Aplicación de la cortesía lingüística                          | Es la habilidad de los estudiantes para regular su discurso a partir del control de los aspectos emocionales, verbales y el empleo de frases con propósito comunicativo definidos.                              |
|  |  |  |                              |                                                                                                                                            | Conocimiento de la variación lingüística                       | Es la habilidad de adecuación del discurso por los estudiantes según las características socioculturales de los hablantes.                                                                                      |
|  |  |  | Competencia estratégica      | Es la capacidad de los estudiantes para utilizar estrategias que le permitan superar limitaciones en el proceso de comunicación            | Estrategias directas                                           | Conjunto de estrategias utilizadas por los estudiantes para el uso de la lengua según una situación comunicativa específica                                                                                     |

|  |                                                                        |                                                                                                                                                |                                             |                                                                                                                                                          |                                         |                                                                                                                                              |  |
|--|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |                                                                        |                                                                                                                                                |                                             |                                                                                                                                                          | Estrategias indirectas                  | Conjunto de estrategias para gestionar el aprendizaje de la lengua en un contexto comunicativo específico                                    |  |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                |                                             |                                                                                                                                                          | Competencia pragmática                  | Intención comunicativa                                                                                                                       |  |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                |                                             |                                                                                                                                                          |                                         |                                                                                                                                              |  |
|  | Competencias docentes para la enseñanza de la competencia comunicativa | Desarrollo de las competencias docentes referidas a la comprensión de las habilidades lingüísticas y su incorporación a la práctica pedagógica | Comprensión de las habilidades lingüísticas | Es el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en los docentes al gestionar las habilidades lingüísticas en diferentes escenarios pedagógicos. | Conocimiento sobre la lengua materna    | Es el conocimiento de los docentes relacionados a los componentes y uso de la lengua de acuerdo a la variación lingüística del aula de clase |  |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                |                                             |                                                                                                                                                          | Uso de técnicas para producir discursos | Es la capacidad de los profesores para producir discursos orales y escritos de manera eficaz                                                 |  |
|  |                                                                        |                                                                                                                                                |                                             |                                                                                                                                                          |                                         |                                                                                                                                              |  |

|  |  |  |                                                                       |                                                                                                                                                                               |                                                                                                       |                                                                                                                                                              |  |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  |                                                                       |                                                                                                                                                                               | Uso de técnicas para comprender el discurso                                                           | Es la habilidad de los docentes para comprender discursos orales y escritos en diferentes contextos comunicativos                                            |  |
|  |  |  | Integración de las habilidades lingüísticas en su práctica pedagógica | Es la integración de las habilidades lingüísticas al proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las clases por los docentes de las distintas áreas del conocimiento | Capacidad para relacionar la planificación didáctica con las habilidades lingüísticas                 | Es la habilidad de los profesores para relacionar los componentes del currículo con los momentos de la acción didáctica y las habilidades lingüísticas       |  |
|  |  |  |                                                                       |                                                                                                                                                                               | Destrezas para integrar las habilidades lingüísticas en la en el desarrollo de estrategias didácticas | Es la habilidad de los profesores para integrar técnicas de comunicación oral y escrita a las actividades de aprendizaje                                     |  |
|  |  |  |                                                                       |                                                                                                                                                                               | Destrezas para integrar las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes             | Es la habilidad de los profesores para utilizar las técnicas de comunicación oral y escrita como mediadoras de los procesos de evaluación de los estudiantes |  |

### 3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El proceso de recolección de datos de esta investigación se llevó a cabo mediante la utilización de técnicas e instrumentos los cuales se seleccionaron según el tipo de estudio, en este caso mixto. Es importante precisar que para la determinación y construcción de los instrumentos se tomó como referencias la matriz de análisis categorial en correspondencia con las principales teorías determinadas en la literatura y las características del objeto de estudio en la posterior prueba empírica a realizar.

#### 3.2.5.1. La encuesta

La encuesta es la técnica cuantitativa por supremacía en los procesos de investigación científica. En palabras de Suárez *et. al.* (2022) es una técnica que permite la obtención sistémica de información a través de un cuestionario con el propósito de identificar y conocer las dimensiones de un problema que se conoce de forma imprecisa o parcial. También, destaca que la planificación de esta técnica requiere un proceso metodológico riguroso a fin de obtener resultados objetivos y reales.

Por su parte, Casas *et. al.* (2003) la define:

una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 143)

En el caso del presente estudio, la encuesta se utilizó en la primera y tercera etapa del proceso de campo. Ambas con el propósito de determinar desde una perspectiva de los sujetos de estudio el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente en los estudiantes y en los docentes las habilidades para el desarrollo de la misma. A parte de eso, los autores citados expresan que el instrumento a utilizar en la encuesta es el cuestionario.

Según Ñaupas *et. al.* (2013) “es una modalidad de la técnica de la Encuesta, que consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula, que están relacionadas



a hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de investigación” (p.211). A su vez, Ruiz (2013) sostiene que el cuestionario es un instrumento de recolección de datos constituido por una serie de preguntas que solicitan información sobre un problema, objeto de estudio o tema de investigación.

Es importante precisar que una vez determinado el objetivo de investigación y el tipo de muestra se deben redactar los ítems o preguntas. En este punto, McMillan y Schumacher (2005) brindan algunas pautas para ese fin. Primeramente, las preguntas deben ser claras, es decir, comprendidas por todos los entrevistados. En segundo lugar, evitar las preguntas con dos objetivos, esto hace referencia a que cada reactivo debe abordar solo un concepto. En tercer lugar, los entrevistados deben ser competentes para responder, esto alude a la fiabilidad de las respuestas de los sujetos. En cuarto lugar, las preguntas deben ser pertinentes, o sea, el tema en cuestión debe ser manejado en cierta medida. Por último, los autores recomiendan evitar ítems negativos, es decir, porque son fáciles de malinterpretar.

En este caso, para el cuestionario de los estudiantes se seleccionó un tipo de pregunta de escala valorativa. Según McMillan y Schumacher (2005) estas son una serie de valores o gradaciones que describen varios grados de algo a partir de las creencias y opiniones de los sujetos. Asimismo, se continúa explicando que en esta categoría (valorativa) se utilizan las escalas Likert. Por ello, los reactivos de este instrumento están contruidos por la escala: nunca, casi nunca, en ocasiones, casi siempre, siempre para conocer el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de las dimensiones y categorías.

En cuanto al cuestionario diseñado para los docentes se utilizó un sistema de escalas dicotómicas: si, no. Los ítems se construyeron a partir de la determinación de las competencias relacionadas a la comunicación y la interdisciplinariedad en el desempeño pedagógico de los docentes, todo debidamente operacionalizado en la matriz de categoría. Ambos instrumentos fueron aplicados en la primera y tercera fase del presente estudio.

### **3.2.5.2. Prueba diagnóstica**

La evaluación de los aprendizajes es uno de los criterios que orienta la toma de decisiones dentro del sistema educativo. Esta no solo está enfocada en determinar el nivel de alcance de las competencias de los estudiantes, sino la pertinencia de las competencias

científicas y didácticas de los docentes. A juicio de Pimienta (2008) la evaluación debe estar determinada a registrar el aprendizaje de los discentes, especialmente los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales por medio de actuaciones en un contexto específico. A su vez, menciona que existen múltiples tipos de evaluación según diferentes criterios. Según la función (formativa y sumativa), normotipo (nomotética, ideográfica), tiempo (inicial, en proceso, final) y de acuerdo a los agentes intervinientes (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).

En lo que respecta a este estudio, se utilizaron según el tiempo, la evaluación diagnóstica y el tipo de agente, heteroevaluación. En palabras de Díaz y Hernández (2002) la evaluación diagnóstica o predictiva se realiza previo al desarrollo de un proceso educativo. Esta tiene como propósito definir el nivel cognoscitivo y la disposición para aprender (afectivo-motivacional) de los estudiantes en correspondencia al programa pedagógico vigentes. Además, explica que para el desarrollo de esta es necesario el análisis lógico de los contenidos (programa de estudio), y un análisis psicopedagógico de cómo y cuál es la mejor forma para que estos sean aprendidos.

En este caso se precisaron las competencias de las últimas unidades de las asignaturas desarrolladas en los estudiantes de décimo grado de la modalidad regular. Esto con el propósito de crear puntos de anclajes para el desarrollo del trabajo interdisciplinario entre las mismas. Tal como lo muestra el siguiente cuadro:

**Tabla 14**

*Competencias de las asignaturas a integrar en décimo grado*

| <b>Asignatura</b>   | <b>Competencia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geografía económica | Interpreta de manera crítica el concepto, importancia, principios y problemas de la Economía, aplicándolos a posibles soluciones de dificultades económicas de su entorno.                                                                                                                                          |
| Matemática          | Aplica las progresiones aritméticas y geométricas en la resolución de problemas en diversos contextos                                                                                                                                                                                                               |
| Química             | Utiliza los fundamentos básicos de la Química para el estudio de las reacciones química y su aplicación en la vida cotidiana                                                                                                                                                                                        |
| Lengua y Literatura | Utiliza el lenguaje como una herramienta de intercambio social y de expresión personal que le facilita la producción, comprensión y valoración de textos en diferentes situaciones comunicativas que permitan enriquecer la comunicación oral y escrita para un mejor desempeño en situaciones de la vida cotidiana |

*Nota:* la tabla muestra las últimas competencias desarrolladas en los estudiantes de acuerdo con el programa de estudio de 10 grado de la modalidad de Jóvenes y Adultos. Fuente: Ministerio de Educación (2024).

Es importante precisar que Díaz y Hernández (2002) proponen dos tipos de técnicas para el desarrollo de la evaluación diagnósticas: las informales y formales. Dentro de las informales se encuentra la observación, entrevista, debates y exposiciones de ideas, mientras que en las formales se presentan pruebas objetivas, cuestionarios mapas conceptuales, estudios de casos, resolución de problemas e informes personales. Con respecto a esta investigación, se utilizó el estudio de caso actividad de aprendizaje fundamental de la prueba diagnóstica.

Según Díaz (2006) el método de estudio de casos se encuentra dentro de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este método es un instrumento educativo complejo que aparece en forma de narración con información y datos sobre una situación real o ficticia de acuerdo a una materia o áreas curriculares específicas. Asimismo, el autor sostiene que este tipo de método fomenta en los estudiantes y docentes la capacidad de discutir con argumentos, generar y sustentar ideas propias y la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre. De igual manera, promueve el pensamiento crítico, la responsabilidad, el trabajo colaborativo y la vinculación de los aprendizajes afectivos y cognitivos.

Por estas circunstancias, se creó la situación titulada Movimientos migratorios, igualdad y sostenibilidad ambiental en la comunidad Panamahka de la costa caribe nicaragüense. En esta, mediante el desarrollo del trabajo colaborativo los estudiantes deben movilizar las competencias referidas en cada una de las asignaturas mencionadas para brindar una propuesta de solución. La cual se presentará de manera oral y escrita para la heteroevaluación hecha por los docentes. El instrumento utilizado para este propósito fue la guía de observación.

### **3.2.5.3.La observación**

La observación permite una mayor comprensión del problema de investigación en correspondencia al nivel de interacción entre el objeto y sujeto. A juicio de Ñaupas *et. al.* (2013) “es el proceso de conocimiento de la realidad factual, mediante el contacto directo del sujeto cognoscente y el objeto o fenómeno por conocer, a través de los sentidos, principalmente la vista, el oído, el tacto y el olfato” (p.201). Es evidente en la postura de este autor que el proceso de observación requiere una focalización en el objeto de estudio a partir de criterios predefinidos.

Esta idea es ratificada por Borda *et. al.* (2014) expresan que “la observación implica la selección, vigilancia y el registro sistemático de la situación investigada. La observación es un procedimiento que implica focalizar la atención de una manera intencional sobre alguna parte de la realidad que se estudia” (como cita Suárez *et. al.* 2022, p. 76). Por estas circunstancias, esta técnica implica un proceso sistemático de recopilación, selección, registro y codificación de la información a partir de la observación de un objeto de estudio.

Por su parte, Ñaupas *et. al.* (2012) explica que existen varios tipos de observación. De acuerdo al medio utilizado están la estructurada y no estructurada. Según la participación del observador, la no participante y participante. A partir del número de observadores se clasifican en individuales y equipos. Por último, en función al lugar donde se realiza se divide en observación de campo, laboratorio y documental. En el caso del presente estudio, se utilizó la observación estructurada.

Según McMillan y Schumacher (2005) la observación estructurada se define como una técnica de recogida de datos para la observación cuantitativa en donde se registra de forma sistémica categorías previamente definidas por el investigador. En el caso del presente estudio,

se utilizó en varias ocasiones durante el proceso empírico. Primeramente, en la fase uno los docentes a través de una guía evaluarán la capacidad de los estudiantes para integrar las competencias en una situación de aprendizaje específica (estudio de caso) por medio de una exposición oral.

En la segunda fase, se utilizó la observación directa, en palabras de Woods (1987) en este tipo de técnicas el investigador participa en la situación a observar a partir de la interacción directa con el grupo de personas, esto con el propósito de conocer y analizar sus reacciones, comportamientos e intenciones en una realidad determinada (como cita Ruiz, 2013). En este punto, se consideró esta técnica para evidenciar el grado de comprensión teórico y metodológico de los docentes durante la planificación de la estrategia interdisciplinaria (desde una perspectiva curricular y didáctica). La participación del investigador se vuelve fundamental, ya que brindó las pautas metodológicas para el proceso de planificación por medio del taller de capacitación. El instrumento utilizado fue una guía de observación estructurada, además se auxilió de la toma de notas de campo, las fotografías y la grabación de audios.

Asimismo, durante esta fase, específicamente en la aplicación de la estrategia interdisciplinaria (proyectos integradores) se utilizó la observación no participante para observar la integración de las asignaturas de 10 grado en la planificación, ejecución y evaluación de la estrategia interdisciplinaria (proyecto integrador) durante la práctica pedagógica de los docentes. El instrumento utilizado fue una guía de observación estructurada que contempla la evaluación de la planificación didáctica y el desarrollo del acto educativo. Esto se realizó en reiteradas ocasiones (de acuerdo a las fases del ABP) con todas las disciplinas involucradas: lengua y literatura, matemática, química y geografía económica (AI).

#### **3.2.5.4. Grupo focal**

Desde el punto de vista de Vara (2015) el grupo focal es una técnica en la que el moderador introduce un tema específico a un conjunto de individuos para lograr a través de la interacción sus comentarios y opiniones. Por su parte, McMillan y Schumacher (2005) añaden “es una entrevista grupal a ocho o quince individuos seleccionados que comparen ciertas características relevantes para el propósito del estudio” (p.53.).

Por otro lado, Ñaupas *et. al.* (2013) menciona que el grupo focal es una técnica cualitativa utilizada en investigación con dos propósitos. El primero es generar información desde la subjetividad del sujeto y la segunda es la recolección de información en distintos grados de formalidad a través de comentarios, quejas o propuestas de manera espontánea. En el presente estudio se utilizaron dos grupos focales, el primero fue en la primera fase correspondiente a la planificación de la estrategia interdisciplinaria producto de los talleres de formación a los docentes. Este grupo focal tuvo como objetivo conocer las experiencias de aprendizajes de los profesores con respecto a los temas abordados.

El instrumento utilizado fue una guía de preguntas semiestructuradas. A juicio de Hernández y Mendoza (2018) este tipo de instrumento presenta temas a tratar con una planificación previa de los conceptos, dimensiones y categorías, aunque el moderador tiene cierta libertad para agregar o cambiar el orden de los mismos durante la discusión. En este caso, el instrumento fue diseñado a partir de las categorías más relevantes durante el desarrollo del taller, específicamente: las competencias docentes, la competencia comunicativa (habilidades y evaluación) y la metodología para la construcción de la estrategia interdisciplinaria (ABP). De igual forma, se utilizó la grabación de audio y video como complemento a la interacción.

El segundo grupo focal se realizó en la tercera fase del estudio con los docentes. Este tuvo como objetivo evaluar el desarrollo de la metodología de ABP para el desarrollo de las competencias en los estudiantes desde una perspectiva interdisciplinaria. El instrumento utilizado fue una guía de preguntas que contemplaba el análisis de las competencias docentes referidas a la integración, las habilidades comunicativas y el modelo por competencias.

#### **3.2.5.5. La entrevista**

En palabras de Ruiz (2013) la entrevista “es una técnica de interacción social dialógica que se realiza entre dos personas con el propósito de obtener información sobre un hecho o situación. Implica un proceso de comunicación que involucra a un entrevistador (...) y a un entrevistado” (p.330). Por su parte, Ñaupas *et. al.* (2013) explica que es una modalidad de encuesta en forma de preguntas de manera verbal entre un entrevistador, quien realiza los cuestionamientos, y un entrevistado, quien los responde con base a sus conocimientos y experiencia.

Igual que otras técnicas, existen varios tipos de entrevista. No obstante, para el presente estudio se consideró la entrevista semiestructurada. Según Hernández y Mendoza (2018) “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p.449). En este caso, se utilizó durante la segunda fase del estudio, con el propósito de conocer la experiencia de los estudiantes de 10 grado en la planificación y algunas etapas del desarrollo del proyecto. Las preguntas están orientadas a evaluar la metodología del ABP, el nivel de integración de las asignaturas y el alcance de la competencia comunicativa. El instrumento utilizado fue la guía de entrevista.

#### **3.2.5.6. El diario de campo**

El diario de campo fue un instrumento necesario para registrar las diversas situaciones acontecidas con los estudiantes y docentes en el medio natural, en este caso la institución educativa. A juicio de Valverde (1993) es un instrumento de registro de información con una estructura definida para conocer aspectos de una realidad inmediata, especialmente dar secuencia a procesos de investigación. Por su parte, Martínez (2007) plantea que este permite el monitoreo permanente a través de la observación sobre aspectos relevantes de la investigación para un análisis posterior.

En el caso del estudio, se registraron todas las acciones de los docentes, estudiantes y administración desde el primer día de inmersión al contexto educativo. Además, datos relacionados con la realización de actividades planificadas y no planificadas, la aparición de nuevas categorías de análisis (no contempladas en el sistema categorial), las limitaciones durante la planificación y desarrollo de actividades. Por último, los avances de los participantes con respecto a los objetivos de la investigación.

#### **3.2.5.7. El taller**

En este estudio, el taller fue considerado como técnica de investigación, ya que a través de este se pretendía fortalecer las competencias comunicativas y didácticas, principalmente para la planificación y ejecución de la metodología ABP, en los docentes a partir de los resultados del diagnóstico de la primera fase. Apontes (2015) explica que es un instrumento pertinente para el estímulo de la investigación en el contexto educativo, ya que propicia la interacción entre los

protagonistas. De igual forma, favorece la comprensión del conocimiento a través de la integración de la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción.

Inicialmente, se planificaron cuatro sesiones. La primera destinada para el estudio de la competencia comunicativa, específicamente las habilidades productivas y comprensivas del discurso. En este sentido, se aplicaron dos listas de cotejo a los docentes, ambas valoran las habilidades escritura y oralidad durante la resolución de un estudio de caso integrador. La segunda, tercera y cuarta sesión estaban enfocadas en la planificación del ABP como estrategia integradora. Sin embargo, durante la práctica se realizaron dos sesiones más de manera virtual, principalmente para la construcción de la matriz integradora y la aprobación de la planificación de las primeras ideas de proyecto por los estudiantes.

La validación del taller se realizó mediante la instrucción del tutor de tesis en la fase de planificación y las evidencias de cada sesión de trabajo por los profesores, hasta lograr estructurar la matriz integradora como resultado del análisis de los programas de estudio de la modalidad, la metodología del ABP y la caracterización de los problemas de comunicación que adolecen a los estudiantes muestra de estudio. En este punto, Apontes (2015) explica que en el taller la construcción del conocimiento se hace desde el plano intersubjetivo, esto es lo social, hasta exteriorizarlo como conocimiento propio.

### **3.3.Validación de instrumentos**

La validación de instrumento de investigación permite determinar la representatividad de los reactivos con relación a los rasgos o características que se intentan medir. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide con exactitud la variable que verdaderamente pretende medir. Es decir, si refleja el concepto abstracto a través de sus indicadores empíricos” (p.229). Por su parte, Corral (2009) explica que la validez tiene como propósito determinar la fidelidad (autenticidad) del atributo que se medirá en una población determinada.

De igual manera, este autor explica que existen tres tipos de validez: de contenido, de constructo y predictiva o de criterio externo. En este estudio se consideró la validez de contenido. Según Corral (2009):



se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítemes o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir, responde a la pregunta cuán representativo es el comportamiento elegido como muestra del universo que intenta representar. (p.230)

En este tipo de validez es fundamental vincular la construcción del instrumento con las principales teorías del marco teórico para reflejar el grado de amplitud de concepto o variable medida. En estas circunstancias, los instrumentos elaborados en este estudio (encuesta, entrevistas, guías de observación) se estructuran a partir del desarrollo teórico de las variables competencia comunicativa (docentes y estudiantes) y Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), ambas relacionadas a los objetivos específicos de las tres fases establecidas en el sistema categorial (diagnóstica, aplicación y evaluación). Posteriormente, se inició con la validación de expertos.

A juicio de Hernández y Mendoza (2018) este tipo de validación es la etapa final de la validación de contenido, consiste en determinar con voces expertas el grado de medición del instrumento con relación a la variable de un estudio. De igual manera, Aldana (2019) aclara que la tarea de los especialistas es la percepción de ambigüedades en los reactivos del instrumento. Además, deberán establecer recomendaciones de acuerdo a los criterios establecidos en la matriz de validación.

El método utilizado para la presente investigación es denominado método de agregados individuales. Este consiste en palabras de Corral (2009) en la valoración del instrumento de manera individual por cada especialista a petición del investigador. Con este método se pretende lograr una revisión teórica y de redacción de los instrumentos elaborados. Para ello en este estudio, se establecieron los criterios de selección de los expertos:

- Profesores de educación superior.
- Experiencia mayor a cinco años en educación superior.
- Grado académico de máster o doctor en áreas de conocimientos relacionadas a la educación.

A continuación, se presenta el listado de expertos que participaron en el proceso de validación:

**Tabla 15***Perfil profesional de los expertos*

| Nº | Código | Grado académico | Universidad                                       | Área de conocimiento                                       | País      |
|----|--------|-----------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------|
| 1  | Exp.1  | Doctor          | Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez | Didáctica Pedagógicas (Lengua y Literatura)                | Cuba      |
| 2  | Exp.2  | Doctora         | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua        | Educación (Ciencias Sociales) y Ciencias Jurídicas         | Nicaragua |
| 3  | Exp.3  | Doctor          | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua        | Educación (Ciencias Sociales)                              | Nicaragua |
| 4  | Exp.4  | Doctora         | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua        | Educación (Filología)                                      | Nicaragua |
| 5  | Exp.5  | Doctor          | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua        | Educación (Lengua y Literatura)                            | Nicaragua |
| 6  | Exp.6  | Doctor          | Keiser University                                 | Educación (Didáctica Especifica de la Matemática y Física) | Nicaragua |
| 7  | Exp.7  | Máster          | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua        | Filología (Lingüística)                                    | Nicaragua |
| 8  | Exp.8  | Máster          | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua        | Educación (Literatura)                                     | Nicaragua |
| 9  | Exp.9  | Máster          | Universidad Nacional Agraria                      | Educación (Filología)                                      | Nicaragua |
| 10 | Exp.10 | Máster          | Universidad Nacional Agraria                      | Educación (Lengua y Literatura)                            | Nicaragua |

*Nota:* la tabla muestra el perfil académico de los expertos que validaron instrumentos de investigación. Fuente: construido a partir de la matriz de validación.

### 3.3.1. Resultados de la validación

A continuación, se presentan las principales recomendaciones realizadas por el grupo de expertos a los instrumentos de investigación en correspondencia al orden del sistema categorial y la matriz de validación (ver anexo 1)

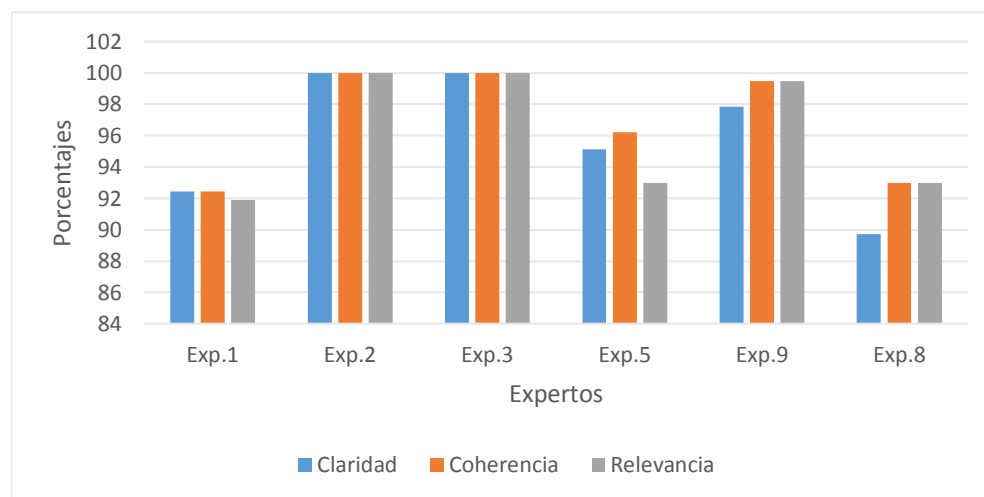
### a) Encuesta a estudiantes

La encuesta a estudiantes fue validada por seis expertos correspondientes al 60% de los seleccionados. Para especificar los principales aportes de estos, la encuesta se dividió en cuatro apartados: datos generales, uso de la lengua en diferentes situaciones comunicativas (ítems 1 al 6), conocimientos sobre la estructura de la lengua (ítems 7 al 14), conocimientos sobre ortografía (ítems 15 al 21), conocimientos sobre la variación de la lengua (ítems 22 al 26) y habilidad para comunicarme de manera oral y escrita (ítems 27 al 37).

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia.

**Figura 16**

*Valoración de la encuesta por los expertos*



Nota: la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la

De manera general, el gráfico indica que el 95.8% de los expertos consideran que existe claridad en los ítems, mientras que 84.6% estiman que hay coherencia. Por su parte, el 96.2% de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación, objeto de estudio y la muestra. En el apartado de **datos generales**, el Exp.1, consideró relevante cambiar el término cuestionario por encuesta. Por su parte, los Exp. 3 y 9, sugieren la aclaración y valoración de la escala adoptada en el instrumento:

*Cerciórese que esto no represente alguna complejidad o confusión para el estudiantado al momento de resolver el cuestionario. Igualmente, valore si colocar la descripción de la escala en cada cuadro, por lo que una distracción en el estudiantado puede generar olvido de cada una de las escalas (Experto 3).*

*Considerar si los estudiantes dominan el concepto de “situaciones complejas”. También, especificar que por cada pregunta solo se puede marcar una vez, porque se interpreta que pueden marcarse varias casillas dado que hay dos situaciones (familiares y complejos) (Experto 9).*

En relación con las consideraciones del experto 3 y del experto 9, se asume la necesidad de aclarar las escalas a fin de que sea más comprensible para los encuestados. Para ello, se agrega antes de los criterios la definición de los conceptos contextos familiares y complejos:

### **Figura 17**

#### *Cambios en la encuesta según validación de expertos*

| III. Escalas                           | Significado de la escala                                                                                      |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. En ocasiones (contextos familiares) |                                                                                                               |
| 2. En ocasiones (contextos complejos)  | Contextos familiares: uso de la lengua en situaciones de confianza: familia, amigos, conocidos etc.           |
| 3. Casi siempre (contextos familiares) |                                                                                                               |
| 4. Casi siempre (contextos complejos)  | Contextos complejos: uso de la lengua con una mayor planificación: escuela, trabajo, conversaciones formales. |
| IV. Cuestionario                       |                                                                                                               |

*Nota:* la figura muestra la aclaración de las escalas de acuerdo con las recomendaciones de los expertos 3 y 9. Fuente: Encuesta a estudiantes.

En relación con la segunda parte de lo expresado por el experto 9 “(...) También, especificar que por cada pregunta solo se puede marcar una vez, porque se interpreta que pueden marcarse varias casillas dado que hay dos situaciones (familiares y complejos)” (Experto 9); no se asume esta observación, porque entra en contradicción con la perspectiva epistemológica adoptada, con respecto a la competencia comunicativa, desde la gramática transformativa generativa propuesta por Chomsky, sobre todo con el concepto de “competencia lingüística” relacionado con la facultad de los humanos para hablar y conocer la lengua utilizando diversos mecanismos denominados genéricamente como actuación lingüística o manifestación de la competencia en distintos contextos comunicativos (Aguilar, 2004).

En el **apartado dos** titulado *Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas* comprendidos de los ítems 1 al 6, los expertos 1, 5 y 9 hicieron alusión a la corrección de los ítems, principalmente lo referido a forma de adecuación de las palabras para una mayor comprensión de los estudiantes. Con respecto al ítem 1: *Entiendo lo que la gente dice en distintas ocasiones, ya sea en conversaciones más serias o en informales*. Los expertos 5 y 9 mencionaron lo siguiente:

*Eliminar más y en* (Experto 5)

*Sugiero: Comprendo lo que la gente dice, tanto en conversaciones serias como informales* (Experto 9).

Ambos aluden a un aspecto de forma relacionada a la comprensión de los reactivos por los estudiantes, por tanto, se admite la propuesta de redacción del experto 9.

En relación con el ítem 2: *Comprendo diferentes palabras según el objetivo comunicativo*. El experto 9 menciona:

*Considerar si el estudiante comprende el concepto de “objetivo comunicativo”. Se puede interpretar de dos formas. Sugiero: 1. Comprendo diferentes palabras según lo que tratan de decir- 2. Comprendo todas las palabras cuando tratan de decirme algo* (Experto 9).

Se considera contradictorio el planteamiento de este experto, debido a que solo orienta la aplicación del instrumento y no una sustitución o cambio en el criterio. Por lo tanto, no se asume esta observación. Con respecto al ítem 4: *Comprendo los diferentes significados de una palabra*. El experto 5 menciona:

*Se repite con la pregunta 2 sugiero eliminar este ítem 4* (Experto 5).

Esta apreciación no es aceptada, debido a que el ítem 2 se refiere al significado de una palabra de acuerdo con el propósito comunicativo y la variación lingüística contextual. Mientras el ítem 4 se enfoca en la comprensión de palabras aisladas en sus diferentes acepciones dentro de un contexto del lenguaje pasivo como un diccionario, glosario, corpus entre otros.

Con relación al ítem 5: *Poseo la capacidad de modificar el significado de las palabras al cambiar su estructura*. Los expertos sugieren un cambio en su escritura.

*Poseo la capacidad de comprender el significado de las palabras al cambiar su estructura (Experto 5).*

*Sugiero: Poseo la capacidad de cambiar el significado de las palabras si modifico como se escribe (Experto 9).*

Se atiende a la orientación de asumir el cambio de redacción del ítem, en tanto, son múltiples los fenómenos para que ocurra el cambio semántico, no solamente el estructural. Por lo tanto, el ítem quedará redactado de la siguiente manera, orientado únicamente al cambio semántico producto del uso del lenguaje en diferentes contextos comunicativos: *poseo la capacidad de modificar el significado de las palabras según el contexto de comunicación.*

Para mejorar la comprensión semántica del reactivo 6 por los estudiantes: “*Empleo en mi comunicación escrita y oral diferentes tipos de palabras según el objetivo comunicativo*”; se admite la sugerencia del experto 9:

*Considerar si el estudiante comprende el concepto de “objetivo comunicativo” Sugiero: Empleo, en mi comunicación escrita y oral, diferentes palabras para conseguir un determinado fin. (Experto 9).*

Además, de los aspectos considerados por los expertos se decidió cambiar el orden del ítem del primer apartado de tal manera que los primeros se refieran al proceso de comprensión del lenguaje y los últimos dos al proceso de comprensión. En lo concerniente al apartado 3 titulado: Conocimientos sobre la estructura de la lengua de los ítems 7 al 14. En este punto, la primera observación fue para el ítem 7: Conozco los tipos de palabras del idioma español.

*Ambiguo. Precisar a qué tipos de palabras (Experto 1).*

Esta apreciación del experto no fue considerada, debido a que se pretende con el instrumento únicamente determinar si los estudiantes conocen los tipos de palabras en los contextos definidos, los conocimientos procedimentales de los discentes serán determinados en la prueba diagnóstica.

Asimismo, el experto 5 hace la recomendación de eliminar al ítem 13: *tengo la capacidad para distinguir las consonantes y vocales.* Se admite la sugerencia del experto porque este tendría razón de ser si este estudio se dirigiera a determinar problemas relacionados

a trastornos del lenguaje. Por último, el experto 9 hace un comentario por el ítem 9: utilizo en mi discurso (oral y escrito) palabras simples y compuestas. *Levemente similar a la pregunta 6 ¿no están implícitas las palabras simples y compuestas, a menos que en 6 se refiera únicamente a los niveles de la lengua o meramente al léxico como en 7? Si el interés es el mismo se podría eliminar la 9* (Experto 9).

Se atendió esta sugerencia se procede a eliminar el ítem 9, ya que no solo se relaciona con los tipos de palabra descrito en el 7. También, los ítems siguientes aluden al uso de la lengua utilizando las diferentes tipas de palabras. En lo concerniente al apartado 4 titulado Conocimientos sobre la ortografía (ítem del 15 al 21) los expertos consideran lo siguiente. En relación al ítem 17: distingo las reglas para el uso de v,b, c,s,z, y g, j, el experto uno sugiere la incorporación de otro tipo de letras para la ortografía literal, mientras el experto 5, propone una estructura de redacción:

*Aplico en mis escritos correctamente las grafías v,b, c,s,z, y g, j atendiendo a las reglas de uso* (Experto 5)

En este caso, a partir de la observación de los expertos se reestructura el ítem: *Aplico en mis escritos correctamente las reglas de ortografía literal*. Por su parte, al ítem 18: *aplico las reglas del uso de mayúsculas en la redacción de textos*. Los validadores 5 y 8 sugieren que este ya está integrado en el 16: *Conozco las reglas ortográficas para el uso de letras mayúsculas y minúsculas en textos escritos*. Por ello, se elimina el ítem 16, considerando que para aplicar una regla ortográfica de manera correcta (procedimiento), se debe contar con los conocimientos teóricos debidos.

De igual forma en el ítem 15: *logro identificar la silaba tónica de las palabras*. Se señala:

*Esta pregunta de alguna manera está implícita en la 21, si domina reglas de acentuación es evidente que identifica la sílaba tónica. Sugiero que puede eliminarse* (Experto 9).

En este punto, se considera pertinente la apreciación del experto ya que el ítem 21 estima las competencias de los estudiantes para utilizar los diferentes tipos de palabras según el acento prosódico y ortográfico. Por lo tanto, se procede a eliminar el ítem 15. Por último, en el ítem

19: *distingo la diferencia gráfica entre los signos ortográficos (puntos, coma, admiración e interrogación).* Uno de los expertos menciona:

*19 y 20 pueden unirse en una sola. A menos, que para fines de la investigación sea muy importante la diferencia entre distinguir y usar (Experto 9).*

Es importante mencionar que este punto de vista no se retoma del experto, debido a que la dimensión ortográfica, constituyente de la competencia lingüística, estipula en uno de los criterios que los hablantes deben poseer conocimiento y la habilidad de aplicación de las reglas de ortografía puntual. Por consiguiente, es relevante la diferenciación entre ambos saberes.

En el apartado 4 titulado Conocimientos sobre la variación de la lengua estructurado de los ítems de 22 al 26 los expertos consideran lo siguiente. Primeramente, al ítem 25: tengo la capacidad de regular mis expresiones verbales al momento de hablar, el experto 1 recomienda integrar los aspectos no verbales. No obstante, estos están referidos en el ítem 35, correspondiente a los elementos de la competencia estratégica. Además, el experto 9, realiza una sugerencia sobre el ítem 26: tengo la capacidad para comunicarme de manera eficaz con personas de diferente nivel social: docentes, compañeros de clases, conserjes etc. Tal como se muestra:

*Sugiero eliminar la estructura “nivel social” para no marcar una distancia entre el estudiante (Experto 9).*

Se admite la recomendación del experto con el propósito de lograr una mayor comprensión del reactivo. Por ello, el ítem sería: *tengo la capacidad de comunicarme de manera eficaz con docentes, compañeros de clases, conserjes* etc. Por último, se ubica el último apartado titulado: habilidad para comunicarme de manera oral y escrita. La primera observación es dirigida al ítem 27: comprendo la estructura de los párrafos a partir de las relaciones entre las oraciones.

*Esta pregunta puede eliminarse porque está implícita en la 28 (Experto 9).*

Se admite la recomendación, ya que el siguiente ítem plantea los tipos de relaciones según el tipo de progresión temática de cada párrafo. De igual manera, se recomienda en el ítem 30, precisar la acción del hablante al estructurar un discurso, nótese en la recomendación:



*¿Logra estructurar un discurso oral o escrito? ¿O logra elaborar una estructura de un discurso...? (Experto 2).*

En relación con este punto, dentro de la competencia estratégica, se estudia la capacidad de los hablantes para adecuar el discurso a factores lingüísticos y extralingüísticos producidos en el intercambio comunicativo. Por ello, lo que pretende el reactivo es medir la capacidad de los hablantes para estructurar un discurso, en este sentido el reactivo sería: *logro estructurar un discurso oral o escrito a partir de un tema específico*. También, existe observaciones relacionadas a la adecuación del lenguaje en el ítem 32: *utilizo ideas fundamentadas en el discurso oral y escrito*.

*Sugiero: utilizo en el discurso oral o escrito, ideas basadas en conocimientos científicos (Experto 9).*

Se acepta el aporte del experto para lograr una mayor claridad del reactivo. Por último, el experto 5, realiza recomendación de redacción para mejorar la claridad del reactivo 35: *utilizo ideas fundamentadas en el discurso oral y escrito*.

*Utilizo, al comunicarme de manera oral, gestos y expresiones fáciles para complementar las palabras de manera efectiva (Experto 5).*

Se admite la corrección para mejorar la claridad del ítem ante los estudiantes. Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones (ver anexo N°2).

- Cambio de término cuestionario por encuesta.
- Hacer un recuadro que explique el significado de escala (situaciones complejas y familiares).
- Cambio de orden de los ítems en el apartado 2: uso de la lengua en situaciones comunicativas.
- Cambio de redacción para mejorar la claridad y coherencia de los ítems 1, 5, 6, 14, 17, 26, 30,32 y 35.
- Eliminar los ítems 13, 9,16,15, y 27.

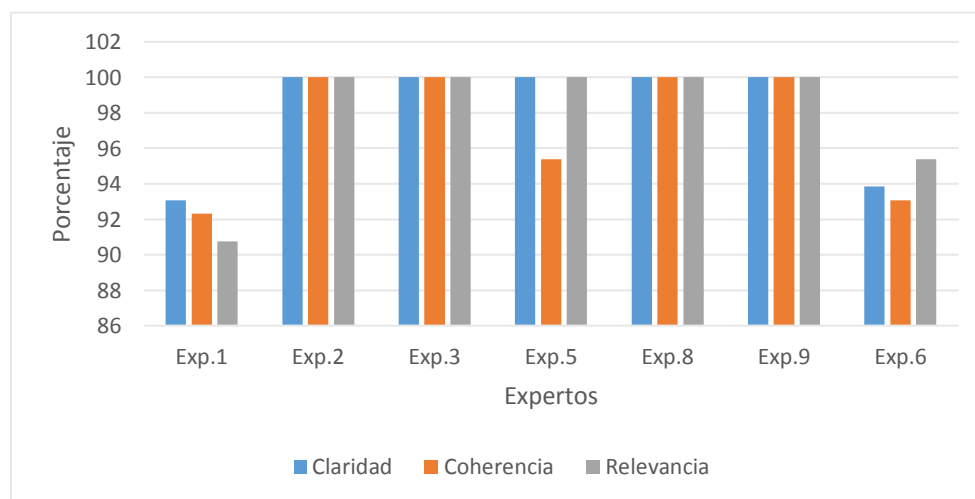
## b) Encuesta a docentes

La encuesta a los docentes fue validada por 6 expertos equivalentes al 60% de los académicos seleccionados. Para especificar los principales aportes de estos, la encuesta se dividió en cuatro apartados: datos generales, habilidades comunicativas (ítems 1 al 13), relación de la planificación didáctica con las habilidades lingüísticas (ítems 14 al 17), integración de las habilidades lingüísticas en el desarrollo de las estrategias didácticas (ítems 18 al 23), e integración de las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes (ítems 24 al 28).

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia:

**Figura 18**

*Valoración de la encuesta por los expertos*



*Nota:* la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la encuesta de los docentes. Fuente: Matriz de validación de instrumentos.

De manera general, el gráfico indica que el 98.13% de los expertos consideran que existe claridad en los ítems, mientras que 97.25 % estiman que hay coherencia. Por su parte, el 98.02% de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación, objeto de estudio y la muestra. En cuanto al **primer apartado datos generales**, únicamente el experto 1, sugiere cambiar el nombre de cuestionario a encuesta. **En el segundo apartado, habilidades comunicativas**, la primera observación fue para el ítem número 1: *Poseo*

*conocimientos básicos sobre gramática española (sintaxis, morfología, semántica etc.).* El experto 1 pregunta:

*La semántica no forma parte de la gramática. ¿Crees que solamente conocimientos de gramática deban dominar los docentes? (Experto 1).*

Evidentemente, la apreciación de este experto no involucra una recomendación directa al instrumento de investigación, sino una postura estructural del lenguaje. Esta visión corresponde a la gramática tradicional desarrollada en Grecia por Aristóteles y otros gramáticos clásicos en el siglo IV a. C, para ellos, la base de la gramática era la morfología y sintaxis. Los estudios se centraban en la estructura de las oraciones y las múltiples combinaciones para generar enunciados coherentes y cohesionados (Trujillo, 1980).

Ante esto, la postura asumida en esta investigación corresponde a la gramática generativa trasformativa propuesta por Chomsky en los años 1950, su teoría no solo abarca las reglas sintácticas, sino las primeras implicaciones semánticas, específicamente en su teoría sobre la noción de estructura profunda y estructura superficial. Para él, cada oración tiene una estructura profunda que representa un significado adyacente, a esto llamó “dimensión semántica de la gramática”, esto se convierte posteriormente en la estructura superficial, que corresponde a la oración. En síntesis, para Chomsky su idea generatividad también implicaba significado, ya que las estructuras sintácticas y semánticas están entrelazadas en el proceso de producción del lenguaje (Trujillo, 1980).

A partir de lo anterior, no se considera pertinente la postura del experto. En cuanto a la pregunta *¿si solo gramática deberían aprender los docentes?*. El instrumento diseñado, no solo corresponde al conocimiento gramatical, sino a otros tipos de competencias que deben tener los profesores. A partir de la revisión bibliográfica sobre las competencias docentes se establecieron dos dimensiones: normas lingüísticas (implica el conocimiento y aplicación de los componentes de la gramática en la comunicación) y la integración de la competencia comunicativa en la práctica pedagógica (refiere a la relación de la comunicación con los procesos de aprendizaje).

Asimismo, el experto 2 hace una sugerencia de revisión de ortografía al ítem 9: *utilizo adecuadamente el lengua corporal y gestual al expresarme de manera oral*. Se admite la corrección. Por último, el experto 5, propone un cambio en la lógica de los ítems, sin embargo, no precisa

la lógica. A partir de lo anterior, se revisó el orden de los reactivos y se concluyó que este apartado se ordenará de la siguiente forma, en correspondencia a las habilidades lingüísticas: conocimiento de la lengua (ítem 1,2,3), expresión oral (8, 5,9, 13), comprensión oral (4, 11), comprensión lectora (6, 10,12) y expresión escrita (7).

En cuanto al **apartado tres**, el experto 1, hace una pregunta para el ítems 14: *relaciono los ejes transversales, las competencias grados, indicadores de logros y las actividades de aprendizaje con las habilidades lingüísticas.*

*¿Cuáles competencias, ejes transversales? (Experto 1)*

Sin lugar a duda, esta apreciación no es una recomendación, sino una duda. El ítem alude a los componentes del currículo o malla curricular utilizada por los docentes durante la planificación didáctica. Por otra parte, en el apartado cuatro: integración de las habilidades lingüísticas en el desarrollo de estrategias didácticas, únicamente hay una observación del experto 2, para el ítems 19: *promuevo el aprendizaje crítico y autocrítico por medio de la comunicación oral y escrita.*

*Es importante destacar si se promueve el aprendizaje autónomo y la creatividad para resolver problemas (Experto 2).*

La recomendación de la especialista es admitida, ya que a partir de las distintas clasificaciones sobre las competencias docentes, siempre se hace alusión a la habilidad de estos para promover el aprendizaje crítico y autónomo en el estudiantado. Por ejemplo, Bozu *et. al.* (2009) en su clasificación de competencias genéricas establece que los profesores deben diseñar metodologías y organizar actividades a partir de la adopción de métodos y tareas que promuevan en el pensamiento crítico. No obstante, es importante establecer que la apreciación del experto está implícita en el ítem 20, que especifica sobre la aplicación de dos metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas.

En el último apartado: integración de las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes, únicamente tiene una observación el ítem 25: *empleo técnicas de comunicación oral como el foro, mesa redonda, conversatorios o exposiciones para el proceso de evaluación.*

*Es importante también considerar la auto y co evaluación (Experto 2).*

Esta apreciación del experto no es admitida, esto debido a que el instrumento pretende únicamente determinar desde la percepción de los docentes la habilidad para integrar las habilidades lingüísticas en los procesos de evaluación. De igual manera, durante la segunda fase del proyecto se aplicarán otros instrumentos que permitirán evidenciar de manera específica cómo los docentes en las distintas modalidades según el momento y agente evaluador realizan la comprobación de las competencias en los dicentes.

Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones:

- Cambio de nombre de cuestionario a encuesta
- Corrección de ortografía al ítem 9
- Cambio el orden de los ítems en el apartado primero.

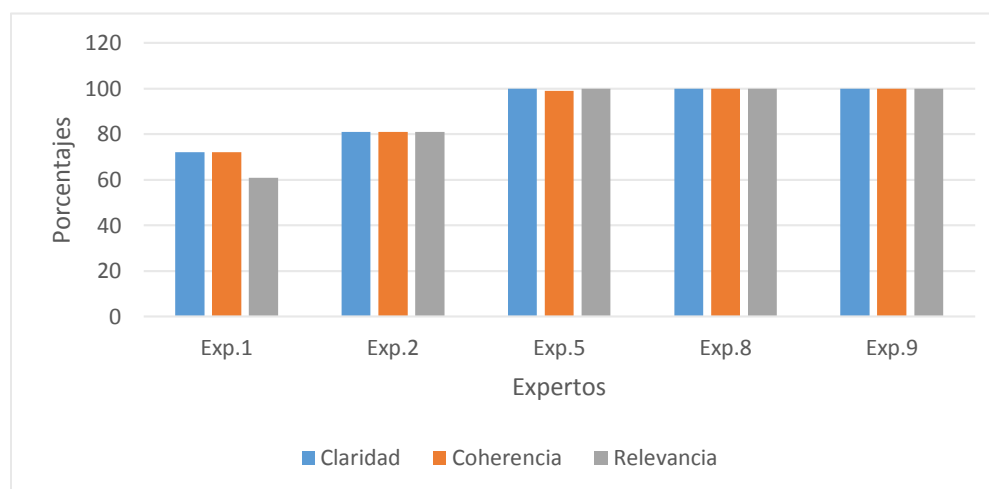
#### **b) Guía de observación para exposición oral**

La guía de observación será utilizada para evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes durante la fase diagnóstica del estudio. Esta fue evaluada por cinco expertos correspondientes al 50% de los seleccionados. Para especificar los principales aportes de estos, la guía de observación se dividió en seis apartados: datos generales, metodología (criterios del 1 al 3), discurso (criterios del 4 al 11), lenguaje no verbal (criterios del 12 al 15), integración de las disciplinas (criterios del 16 al 17) y recursos audiovisuales (criterios del 18 al 20).

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia.

**Figura 19**

*Valoración de guía de observación por los expertos*



Nota: la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la guía de observación. Fuente: Matriz de validación de instrumentos.

De manera general, el gráfico indica que el 90.16% de los expertos consideran que existe claridad en los ítems, mientras que 90.4 % estiman que hay coherencia. Por su parte, el 88.4% de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación, objeto de estudio y la muestra.

En cuanto al primer apartado datos generales, ningún experto hizo recomendaciones. En el segundo apartado: metodología, únicamente el experto 1, hace observaciones a los criterios. Primeramente, en el criterio 1: *en la introducción se evidencia el saludo, presentación de los expositores, tema y objetivo.*

*Considero debería precisarse qué se entenderá por “presentación” de los expositores. ¿En qué contexto se desarrollará esta observación? Sería bueno que se especificara el o los contextos de observación (Experto 1).*

Esta apreciación no es admitida, esto debido a que la postura del experto es ambigua en cuanto al uso de la terminología. Evidentemente, al ser los docentes que apliquen el instrumento, se entiende que el contexto es académico. A su vez, los términos empleados corresponden a la propuesta metodológica de Gambini *et. al.* (2018) sobre las partes de una exposición académica: introducción, desarrollo y conclusión.

Con relación al criterio 2: *en el desarrollo se expone de manera clara y lógica los principales argumentos del tema*. El experto expresa:

*Tener en cuenta que en la exposición no siempre se argumenta, depende del objetivo. Sugiero sustituir la palabra “argumentos” (Experto 1).*

Esta postura no es considerada por los siguientes motivos. Primeramente, el objetivo de la exposición oral es valorar la capacidad de argumentación de los estudiantes al resolver un estudio de caso integrado (prueba diagnóstica). En segundo lugar, esta tipología es la orientada para estudiarse en décimo grado de la modalidad de jóvenes y adultos. Por último, es importante recordar que un discurso existe la hibridación de géneros discursivos (polifonía), esto se manifiesta en las múltiples voces y perspectivas producto de la interacción lingüística, no obstante, el objeto de estudio del instrumento es la argumentación.

En el apartado número tres, denominado discurso, las primeras observaciones son para el criterio 8: *pronuncia correctamente las palabras*.

*Considero que los ítems referidos a las normas ortológicas pueden integrarse. No se trata de determinar muchos, sino los más pertinentes e integradores. Esto pudiera valorarse (Experto 2).*

*Sugiero: pronuncia las palabras según el contexto académico de la exposición (Experto 9)*

Se admite la posición de ambos expertos. Lo que se pretende observar con este criterio son los elementos paralingüísticos de la comunicación: tono, ritmo, volumen, timbre. Por ello, se acepta la unión de los criterios 8 y 9 para mediar estos aspectos, el criterio se redactaría como lo menciona el experto 9, ya que todo se evidenciará por medio de la pronunciación.

Con relación al apartado número cuatro, lenguaje no verbal, el experto 2 hace una recomendación para los criterios 12: *las manos y pies deben de manejarse con soltura, naturalidad y elegancia* y 14: *los gestos están acordes a la lógica discursiva*.

*Lo que pretende medir con este ítem, ya está incluido en el número 13 y posiblemente en el 11 (Experto 2).*

*Ya está incluido este punto en el ítem 13 (Experto 2).*

Se admite la recomendación del experto, estos aspectos están considerados en el criterio 13: *mantiene una buena postura, correcta gesticulación y usa el escenario para movilizarse ante el auditorio*. Este pretende evidenciar los elementos kinésicos: gestos y posturas durante la exposición oral. Por ello, se elimina el criterio 12 y 14.

En correspondencia al apartado número cinco, integración de las disciplinas, la primera recomendación es para el criterio 16: *se evidencia la competencia de mi asignatura en los argumentos expuestos*.

*¿A qué competencia se refiere?* (Experto 1)

Sin lugar a duda, más que una recomendación es una pregunta, por ello no se admite. Es importante explicar que el instrumento no solo medirá la transversalidad de las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino la resolución de problemas integrando las competencias de todas las áreas de estudio, en este caso cuatro asignaturas.

De igual forma, la siguiente observación es para el criterio 17: *tienen la capacidad de resolver problemas aplicando elementos de mi asignatura*.

*Términos ambiguos* (Experto 1)

*Se evidencia la competencia ....* (Experto 2)

Las apreciaciones de los expertos son admitidas. Por ello, para eliminar la ambigüedad en la frase “elementos de mi asignatura” se procede a reformular el criterio para evidenciar los conocimientos conceptuales y procedimentales de los estudiantes según la asignatura del profesor evaluador, al final el criterio se escribe: *tiene la capacidad de resolver problemas aplicando los conocimientos teóricos y procedimentales de mi asignatura*.

Por último, se encuentra el **apartado recursos audiovisuales**, este se compone de tres criterios, el experto 2 hace una recomendación al respecto:

*Valorar si puede incluir: si los recursos audio visuales presentan contenido que aporta a la comprensión del tema y si la forma en la que se presentan estos recursos aportan a la comunicación y comprensión de la información* (Experto 2).

La apreciación del experto no es admitida, ya que en los tres criterios se especifican los elementos sugeridos. El propósito general del apartado es observar cómo los estudiantes hacen



uso de los recursos audiovisuales, a partir de la relación de estos con el tema (coherencia con el discurso), la interacción con el auditorio (correspondencia al contexto comunicativo) y el cumplimiento de las normas lingüísticas (gramática y ortografía).

Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones:

- Se fusionaron los criterios 8 y 9 (ambos aluden a los elementos paralingüísticos de la comunicación). Su redacción es: *pronuncia las palabras según el contexto académico de la exposición*.
- Se eliminan los criterios 12 y 14 por estar considerados en el criterio 13.
- Cambio de redacción del criterio 17.

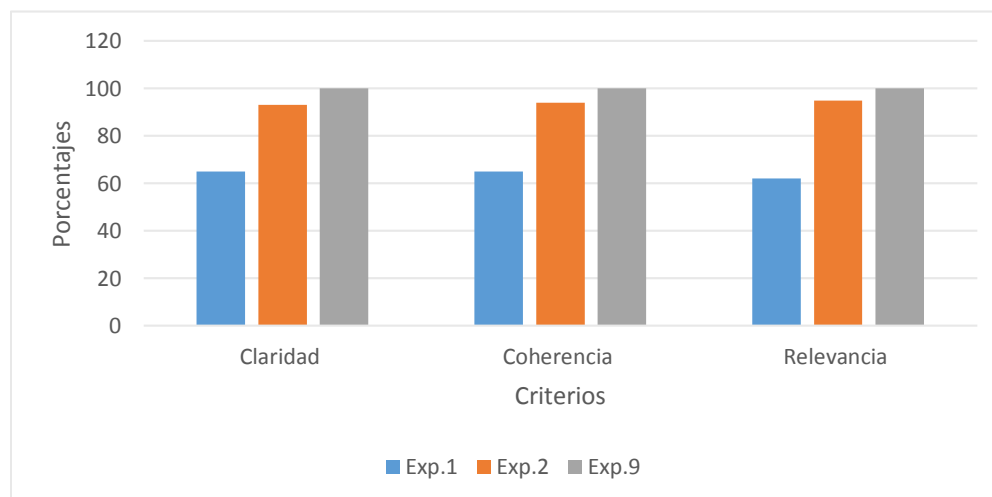
### **c) Lista de cotejo para ensayo argumentativo**

La lista de cotejo será utilizada para evaluar la competencia comunicativa, especialmente la referida a la habilidad de expresión escrita de los estudiantes, durante la fase diagnóstica de la investigación. Esta fue evaluada por tres expertos correspondientes al 30% de los seleccionados. Para especificar los principales aportes de estos, el instrumento se dividió en cuatro apartados: datos generales, estructura del ensayo (criterios del 1 al 8), aspectos gramaticales (criterios del 9 al 17) y aspectos ortográficos (criterios del 18 al 20).

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia.

**Figura 20**

*Valoración de guía de lista de cotejo por los expertos*



*Nota:* la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la lista de cotejo. Fuente: Matriz de validación de instrumentos.

De manera general, el gráfico indica que el 86% de los expertos consideran que existe claridad en los criterios, mientras que 86.3 % estiman que hay coherencia. Por su parte, el 85.6% de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación y objeto de estudio.

En cuanto al primer apartado datos generales, ninguno hizo recomendación. En relación con el segundo apartado estructura del ensayo, la primera observación en para el criterio 2: *el título es pertinente con el tema tratado y llama la atención del lector.*

*Considero que no necesariamente el texto tiene que partir de un título. Pudiera solicitarse o no (Experto 1).*

En este caso no es admitida la valoración del experto, si bien es cierto, la definición del título del ensayo argumentativo en la mayoría de las ocasiones se utiliza como estrategia para llamar la atención del lector, también puede concebirse desde una perspectiva más formal, todo depende del nivel de conocimiento lingüístico de quien escribe y el objetivo a alcanzar con los posibles lectores.

De igual forma, se realizó observaciones al criterio número 3: *la introducción delimita el tema con claridad y precisión.*

*En la introducción también se explicita el objetivo* (Experto 1)

*Incluir un ítem sobre la formulación de la tesis* (Experto 2)

Los aportes de ambos expertos son aceptados. La propuesta teórica utilizada para el estudio de la estructura del ensayo es propuesta por Zambrano (2012), este explica que en el párrafo de iniciación o introducción se debe presentar de manera general la tesis y objetivo del escrito. El objetivo es atrapar al lector, o como él explica, “seducirlo para la lectura del texto”. En vista de lo anterior, se reformula el criterio: *la introducción presenta el tema, la tesis y el objetivo del ensayo.*

Asimismo, la siguiente observación se realizó al criterio 4: *los argumentos sustentan la tesis formulada.*

*Insisto en que se debe de tener en cuenta que no siempre una exposición se sustenta en argumentos. De hecho, la tendencia hoy es estudiar la argumentación como una forma u orden discursivo distinto de la exposición, aun cuando podamos hablar de exposición con base argumentativa. Revisar bien este particular en cuanto a la teoría que se asuma* (Experto 1).

La apreciación manifestada por el experto no se admite por las siguientes razones. Primeramente, se expresó con anterioridad la polifonía en el discurso, en este punto, se consideró como teoría base los esquemas prototípicos de Adam, en cuanto al discurso argumentativo, este sostiene que la argumentación puede utilizar narraciones, descripciones y explicaciones, ya que estas pueden funcionar como argumentos, si tienen como propósito la persuasión o convencimiento (como cita Calsamiglia y Tusón, 2001). En segundo lugar, el texto orientado en la prueba diagnóstica producto de la resolución del estudio de caso es argumentativo, no expositivo.

Seguidamente, en el **apartado tres aspectos gramaticales**, la primera observación se realiza para el criterio 9: *las oraciones están construidas correctamente.*

*Puede especificar sobre los elementos esenciales para la redacción de las oraciones* (Experto 2).

Se admite la observación del experto por la precisión de criterio. Por ello, se hace necesario precisar los elementos de concordancia, cohesión y adecuación de los enunciados. El criterio se redacta de la siguiente forma: *las oraciones se escriben con claridad, concordancia, y concisión*. La siguiente recomendación se hace al criterio 10: *existe concordancia entre el SNS y SVP en las oraciones*.

*Estos elementos de sintaxis pudieran incluirse en un solo ítem. Sugiero sustituir los términos SNS y SVP por sujeto y predicado (Experto 1).*

Se admite la recomendación del experto, la relación entre los constituyentes de la oración se especifican en el criterio 10, cuando se hace alusión a la concordancia. Por último, se hacen sugerencias al criterio 11: *utiliza correctamente palabras con distintos significados*.

*No me queda claro ese ítem (Experto 1)*

*Puede especificar si se refiere al uso de términos según el contexto (Experto 11).*

Evidentemente, se aprecia la falta de claridad del criterio, por ello se admite la recomendación del experto 11. En este punto, lo que se pretende es el uso de palabras adecuadas de acuerdo con el contexto comunicativo. En palabras de Cervera (2012) “las palabras de una lengua es producto de del acuerdo colectivo de los hablantes de la comunidad lingüística a la que pertenecen” (p.17). De igual manera, explica que semánticamente las palabras tienen dos valores significativos: denotativo (significado primario, designa el referente) y asociativo (significado secundario, producto de la valoración sociocultural que se hace el referente). Por lo anteriormente mencionado, el criterio se redacta: *utiliza palabras según el contexto comunicativo*. Por último, el apartado de ortografía no cuenta con recomendación de los validadores.

Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones:

- Reformular el criterio 3: *la introducción presenta el tema, la tesis y el objetivo del ensayo*.
- Cambio de redacción del criterio 9: *las oraciones se escriben con claridad, concordancia, y concisión*.
- Se elimina el criterio 10.
- Cambiar redacción del criterio 11: *utiliza palabras según el contexto comunicativo*.

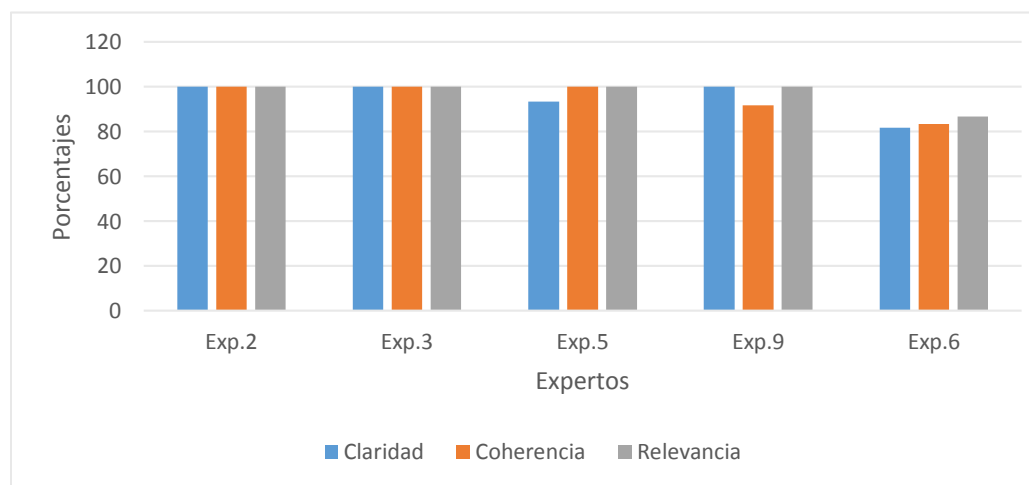
#### d) Guía de observación para ámbito curricular y didáctico

La guía de observación será utilizada para valorar el grado de asimilación metodológico en los docentes durante el proceso de planificación de la estrategia de integración interdisciplinaria a partir de los ámbitos curricular y didáctico durante la segunda fase del estudio. Esta fue evaluada por seis expertos correspondientes al 60% de los seleccionados. Para especificar los principales aportes de estos, el instrumento se dividió en tres apartados: datos generales, ámbito curricular (indicadores del 1 al 6), y ámbito didáctico (indicadores del 7 al 12).

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia.

**Figura 21**

*Valoración de guía de observación por los expertos*



*Nota:* la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la guía de observación. Fuente: Matriz de validación de instrumentos.

De manera general, el gráfico indica que el 95% de los expertos consideran que existe claridad en los criterios, mientras que 95 % estiman que hay coherencia. Por su parte, el 97.3% de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación y objeto de estudio.

En correspondencia al primer apartado datos generales, el experto 6 recomienda lo siguiente:

*Agregar una sección de "Instrucciones" al inicio de la guía para orientar a los observadores sobre cómo completarla correctamente (Experto 6).*

Se admite la recomendación de forma para una mayor claridad y estructura del instrumento de investigación. En el segundo apartado denominado ámbito curricular, las primeras observaciones es para el criterio 1: *logra determinar las limitaciones de mis estudiantes a partir de las competencias de mi asignatura.*

*¿por qué "mi"? (Experto 3).*

Se admite la recomendación, al ser el investigador quien aplicará el instrumento, los criterios deben de redactarse en segunda persona o impersonal. Por ello se escribe: *logra determinar las limitaciones de los estudiantes a partir de las competencias de su asignatura.*

De igual manera, se hace la sugerencia de contenido para el criterio 4: *determina contenidos prioritarios de su disciplina para la resolución de los problemas de aprendizaje.*

*Además, es importante determinar los logros o resultados de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes que contribuirán al alcance de las competencias genéricas, específicas y transversales (Experto 2).*

Esta apreciación del experto no es aceptada, debido a que su recomendación está implícita en el criterio 5, el cual alude a la redacción de las competencias (genéricas y específicas) según los elementos de las mallas curriculares. Por otra parte, estos contenidos serán seleccionado a partir de una reflexión colectiva del claustro docente sobre los principales problemas de los estudiantes desde una visión integradora.

La siguiente recomendación es para el criterio 5: *Redacta competencias genéricas y específicas de los contenidos prioritarios a partir de la interrelación lógica con el enfoque de su asignatura, competencia de eje trasversal y competencia de grado.* El experto menciona:

*Considerando que es una observación, debería ser: El docente durante el desarrollo de la clase presenta o da a conocer a los estudiantes las competencias (Experto 5).*

Esta idea no es admitida, ya que la primera fase del proyecto se centra en la planificación de la estrategia interdisciplinaria a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto

(ABP). El proceso de integración de los docentes en la práctica pedagógica se evaluará con otro instrumento de investigación. Asimismo, existe una observación para el criterio 6: *relaciona las competencias de su disciplina con las demás asignaturas desde una perspectiva teórica y metodológica*.

*El docente durante el desarrollo de la clase relaciona las competencias..... mediante (ejercicios prácticos, por ejemplo).* (Experto 5).

Esta recomendación no es admitida, esto debido a que el instrumento pretende medir la habilidades de los docentes para la planificación del ABP desde una perspectiva curricular, no práctico. Esto se realizará con otro instrumento de investigación. Por último, es importante mencionar que no existen observaciones para el ámbito didáctico.

Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones:

- Se añadirá el inciso “instrucciones” en el apartado de datos generales.
- Cambio de redacción del criterio 1: *logra determinar las limitaciones de los estudiantes a partir de las competencias de su asignatura*.

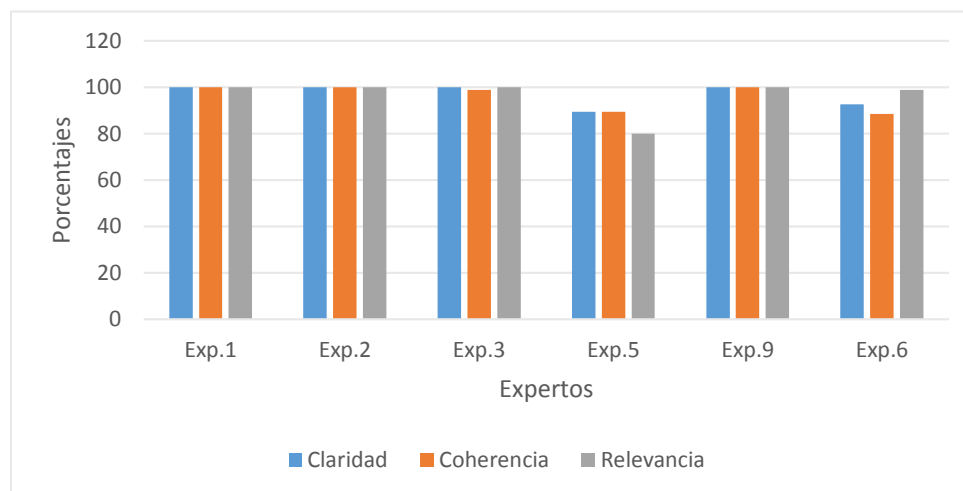
#### **e) Guía de observación para práctica pedagógica**

La guía de observación será utilizada para observar la integración de las asignaturas de 10 grado en la planificación, ejecución y evaluación de la estrategia interdisciplinaria (proyecto integrador) durante la práctica pedagógica de los docentes. Esta fue evaluada por seis expertos correspondientes al 60% de los seleccionados. Para especificar los principales aportes de estos, el instrumento se dividió en tres apartados: datos generales, planificación didáctica (indicadores del 1 al 8), y desarrollo de la clase (indicadores del 9 al 19).

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia.

**Figura 22**

*Valoración de guía de observación por los expertos*



*Nota:* la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la guía de observación. Fuente: Matriz de validación de instrumentos.

De manera general, el gráfico indica que el 97.01% de los expertos consideran que existe claridad en los criterios, mientras que 96.14 % estiman que hay coherencia. Por su parte, el 96.49% de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación y objeto de estudio.

En correspondencia al primer apartado datos generales, no existe observación por los expertos. No obstante, considerando los aportes anteriores, se añade el inciso de instrucciones. En cuanto al apartado dos: planificación didáctica, se hace una observación al criterio 2: *el indicador de logros se relaciona con la competencia genérica y específicas de la programación integrada.*

*¿Y la competencia de eje transversal y de grado? (Experto 2).*

Esta consideración no es aceptada porque durante la primera fase del proyecto, planificación de la estrategia de integración interdisciplinaria, la matriz integradora contempla la redacción de las competencias genéricas y específicas para lograr el Objetivo Terminal de Integración (OTI), producto de la reflexión sobre las necesidades de aprendizaje de los docentes



y las competencias declaradas en las mallas curriculares. El siguiente gráfico muestra una parte de la estructura correspondiente a la matriz mencionada:

**Figura 23**

*Apartado dos de la matriz integradora*

**II. Matriz**

| Competencia genérica                                                                                                                                                                                    |                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Lengua y literatura</li> <li>•</li> <li>• 2. Matemática</li> <li>•</li> <li>• 3. Química</li> <li>•</li> <li>• 4. Geografía económica</li> <li>•</li> </ul> | Competencias específicas |
|                                                                                                                                                                                                         |                          |
|                                                                                                                                                                                                         |                          |
|                                                                                                                                                                                                         |                          |
|                                                                                                                                                                                                         |                          |

*Nota:* la figura muestra el segundo a apartado de la matriz integradora utilizada para la planificación interdisciplinaria de los docentes durante la segunda fase del proyecto. Fuente: anexos del taller de formación.

También, está la observación al criterio 6: *especifica procedimientos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitan detectar el grado de avance y el alcance del indicador de logro propuesto.*

*Considero que este ítem tiene una estrecha relación el 7 y el 8. Considero que se deben fusionar (Experto 5).*

Se admite la apreciación del experto, esto debido a que el criterio 9 declara si se evidencia la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación y el 8, si estas contemplan el desarrollo de la competencia comunicativa en diferentes niveles. Por lo anterior, se procede a suprimir el criterio 6, se dejará el 7 y 9, ya que uno pretende entender qué procedimientos se aplican (en relación con las competencias declaradas en la matriz integradora), mientras el otro se relaciona directamente con la evaluación de las dimensiones de la competencia comunicativa.

En relación con el segundo apartado desarrollo de la clase, la primera observación para el criterio 9: *Vincula los conocimientos previos con los nuevos a tratar.*

*Si se trata a una observación posterior a la aplicación de una estrategia, este ítem no es pertinente* (Experto 5).

No se admite la apreciación del experto, debido a que el segundo apartado del instrumento pretende observar la habilidad de los docentes para integrarse en el aula de clase desde la acción pedagógica de cada asignatura. Asimismo, en este estudio se retoma la propuesta de Loyola *et. al.* (2015) sobre los tres momentos didácticos en el desarrollo de una clase: inicio, desarrollo y cierre. Suárez (2002) explica” el inicio el docente debe incentivar la motivación en sus alumnos, con el fin de despertar actitudes positivas hacia el aprendizaje, a partir de las necesidades (...) y considerando los conocimientos previos (...) para conseguir un conocimiento colectivo de los aprendizajes a desarrollar” (como cita Loyola *et. al.* 2015, p.30).

A partir de lo anterior, se concluye que la vinculación de los conocimientos previos con los nuevos es necesario para comprender el dominio de las competencias de los discentes y establecer las estrategias didácticas de los docentes, principalmente cuando se trabaja de manera integrada, la constante evaluación se vuelve imperativa. Otro criterio que recibió recomendación es el número 14: *las actividades desarrolladas contribuyen al desarrollo de la estrategia interdisciplinaria.*

*Se repite con el ítem 10* (Experto 5)

Se admite la sugerencia, ya que las actividades integradas involucran el desarrollo de las competencias comunicativas expresas en el criterio 11, por ello se procede a suprimir. De igual forma, existe recomendación para el criterio 14: *integra el uso de las TIC como recursos de aprendizajes.*

*Cuidado con este ítem, la investigación no centra su atención en ello* (Experto 5).

La observación del experto no es admitida, aunque el estudio no se centra en el manejo de las TIC por los docentes, si es pertinente comprender su uso cuando contribuyen al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Además, durante los talleres de formación, se les brindó a los docentes, recursos TIC para estimular la competencia comunicativa. La última evaluación es para el criterio 15: *integra técnicas e instrumentos de evaluación para los aprendizajes.*

*Se repite con el ítems 8* (Experto 5)

Es admitida la observación, ya que es reiterativo aludir a los proceso de evaluación, cuando ya se contempló en otros criterios. Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones:

- Se añadirá el inciso “instrucciones” en el apartado de datos generales.
- Se elimina los criterios 6, 11, 8.

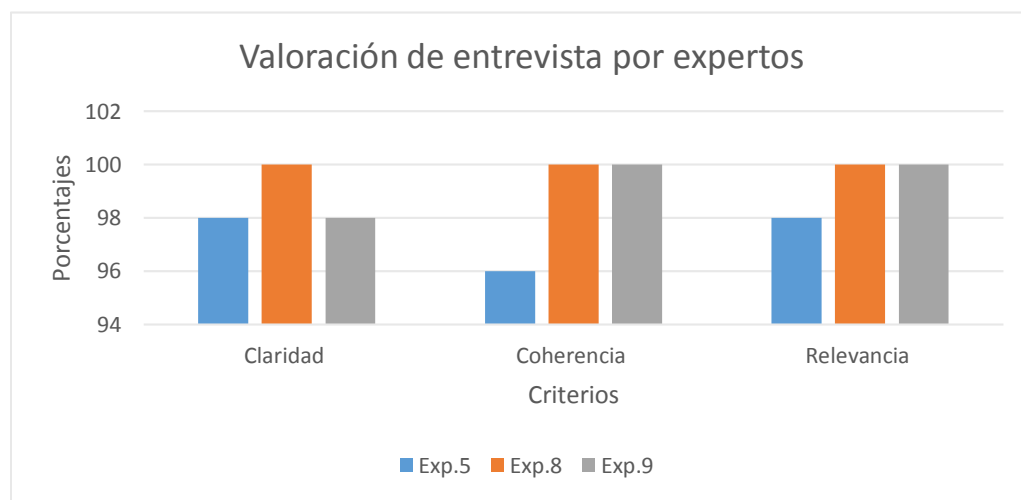
#### f) Entrevista

La entrevista fue utilizada para conocer las competencias desarrolladas por los estudiantes durante la planificación y algunas partes del desarrollo del proyecto interdisciplinario. Esta fue evaluada por tres expertos correspondientes al 30% de los seleccionados.

El siguiente gráfico muestra la valoración de los especialistas según los criterios de contenido referidos a la claridad, coherencia y relevancia.

**Figura 24**

*Valoración de la entrevista por los expertos*



*Nota:* la figura muestra los resultados de la valoración de los expertos a la entrevista. Fuente: Matriz de validación de instrumentos.

De manera general, el gráfico indica que el 98.6% de los expertos consideran que existe claridad en los criterios, mientras que 98.6 % estiman que hay coherencia. Por su parte, el 99.3%

de los especialistas sostienen la relevancia de los reactivos según el objetivo de investigación y objeto de estudio. La primera pregunta en recibir recomendación de forma fue la 7: *¿Cómo la búsqueda, recopilación, selección y análisis de la información ha favorecido tu proyecto?*

*Reexpresarla de manera que sea comprendida con facilidad por los estudiantes (Experto 5)*

*Sugiero: 1. ¿Ayudó la búsqueda, recopilación, selección y análisis de la información a tu proyecto? Explica 2. ¿Aplicaste búsqueda, recopilación, selección y análisis de la información en tu proyecto? Explica (Experto 9).*

Se admite la sugerencia de forma de ambos expertos, lo que la pregunta pretende es conocer cómo los estudiantes han utilizado las técnicas de comprensión lectora para desarrollar la primera fase de su proyecto (planificación). Se considera pertinente la propuesta de redacción 2 del experto 9. Por otro lado, la siguiente observación es para la pregunta 8: *consideras relevante la habilidad de escuchar durante el trabajo en equipo para el desarrollo del proyecto. Explique.*

*Reexpresarla de manera que sea comprendida con facilidad por los estudiantes (Experto 5).*

Es admitida la valoración del experto, para una mayor comprensión de la pregunta, se escribe de la siguiente forma: *¿Te fue útil escuchar a tus compañeros durante los avances de tu proyecto, por qué?. Por último, está una recomendación a la pregunta 10: De manera general, durante toda la primera etapa del proyecto, consideras que haz mejorado las habilidades de comunicación. Explique.*

*Sugiero: 1. ¿Puedes comparar cómo era tu habilidad comunicativa antes y después del proyecto? 2. ¿Has percibido algún cambio en tus habilidades comunicativas durante el proyecto? (Experto 9)*

Es admitida la recomendación del experto debido a la claridad y precisión de la pregunta, la redacción es: *¿Has percibido algún cambio en tus habilidades comunicativas durante el proyecto?. Una vez analizadas las propuestas de los expertos se tomaron las siguientes decisiones:*

- Cambiar redacción de la pregunta 7: *¿Aplicaste búsqueda, recopilación, selección y análisis de la información en tu proyecto? Explica.*

- Cambiar la redacción de la pregunta 8: *¿Te fue útil escuchar a tus compañeros durante los avances de tu proyecto, por qué?*.
- Cambiar redacción de la pregunta 10: *¿Has percibido algún cambio en tus habilidades comunicativas durante el proyecto?*.

### **3.4. Fases de recopilación de la información**

#### **3.4.1. Fase I: diagnóstica**

La fase número uno tuvo como propósito diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes. En esta se aplicaron instrumentos cuantitativos y cualitativos. Con respecto al primero, se utilizó un cuestionario para determinar el dominio de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes desde su percepción. Con relación a los instrumentos cualitativos, se usó una lista de cotejo que sirvió de auxiliar a la técnica de observación para valorar el discurso oral y escrito de los estudiantes durante la resolución de un estudio de caso integrador. De igual forma, durante la primera sesión del taller se aplicaron dos listas de cotejo a los docentes para determinar el dominio de la habilidades oral y escrita a partir de la resolución de un estudio de caso.

#### **3.4.2. Fase II: aplicación de la estrategia interdisciplinaria ABP**

La fase número dos tuvo como propósito la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Esta se efectuó en dos etapas. La primera fue la planificación de la estrategia interdisciplinaria, esta se desarrolló a partir del taller con los docentes (cuatro presenciales y uno virtual), se analizaron dos subcategorías, la curricular enfocado en el análisis sistémico de los componentes de los programas de estudio para la instauración de puntos de convergencia y complementariedad entre las disciplinas con finalidad de desarrollar una propuesta de integración curricular.

La segunda subcategoría es la didáctica, esta se orientó al análisis de la comprensión del ABP por los docentes a partir de su integración al trabajo en equipo, la comprensión sus fases metodológicas, y la integración de esta (ABP) con las estrategias, materiales didácticos y sistema de evaluación propuesto en la matriz. La segunda etapa, correspondió al desarrollo de

la clase, se aplicó una guía de observación donde se evaluó la planificación didáctica y el acto educativo durante cuatro sesiones. De igual manera, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas para los docentes a fin de analizar sus experiencias de aprendizaje durante el desarrollo de los talleres de formación. Por último, un cuestionario de preguntas a los discentes con el propósito de conocer sus experiencias durante la planificación y algunas partes del desarrollo del proyecto.

### **3.4.3. Fase III: Evaluación de la estrategia interdisciplinaria ABP**

La fase número tres se desarrolló con el objetivo de valorar el grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). En esta se aplicaron instrumentos cuantitativos y cualitativos. Con respecto al primero, se usó el cuestionario para recopilar información de estudiantes y docentes sobre el desarrollo de la competencia comunicativa según su percepción posterior a la ejecución del proyecto. De igual forma, con relación a lo segundo, se implementó una guía de observación para analizar las habilidades comunicativas de los estudiantes en el discurso oral (presentación oral de los resultados del proyecto) y el discurso escrito (informe del proyecto). Asimismo, cuestionario para un grupo focal con los maestros a fin de evaluar la pertinencia de la metodología de ABP en el desarrollo de las competencias en los discentes.

### 3.5. Técnicas para el procesamiento de la información

El procesamiento de la información es fundamental para la generación de conocimientos científicos a partir de procesos de identificación de patrones, relaciones y tendencias sobre un objeto de estudio en particular. En esta investigación, se realizó a partir del problema, objetivos, preguntas directrices, y sistema categorial. A continuación, se explica según los parámetros mencionados:

#### **Primer objetivo**

*Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes.*

En este primer objetivo se aplicaron los instrumentos encuestas (estudiantes y docentes), prueba diagnóstica (resolución de un estudio de caso por estudiantes) y el taller con docentes (redacción de párrafos y exposición oral). Con respecto a los datos obtenidos en la encuesta de los estudiantes y profesores se procesaron mediante los programas SPSS y Excel. Con el primero, se elaboraron dos bases de datos y de estas se obtuvieron tablas de distribución de frecuencias sobre el dominio de la competencia comunicativa según sus dimensiones (lingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática) y el tipo de habilidades discursivas (productivas y comprensivas) según cada contexto definido en el instrumento (familiares y complejos). Con el segundo, se realizaron gráficos de barra para representar la información contenida en las tablas de frecuencias.

En lo correspondiente a la encuesta de los profesores, se realizaron gráficos con el programa Excel para representar el dominio de las normas lingüísticas, y su integración en la planificación didáctica, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes. En relación con la prueba diagnóstica resuelta por los estudiantes (redacción de ensayo y exposición académica) por motivos de tiempo los docentes evaluaron la habilidad oral de manera virtual a través de un formulario de Google a partir de la visualización del video sobre la exposición, en esta se generaron gráficos de pastel con porcentaje en correspondencia a los indicadores del instrumento (metodología, discurso, lenguaje no verbal, integración de las asignaturas y recursos audiovisuales) por equipos de trabajo.

En correspondencia al discurso escrito elaborado (ensayo argumentativo) producto del estudio de caso se utilizó la técnica de categorización en matrices de análisis textual, en las que se presentaron evidencias del texto en correspondencia a los indicadores definidos en la lista de cotejo (estructura textual, aspectos gramaticales y ortográficos) se hizo el análisis complementando con las evidencias discursivas del texto. De igual forma, esta misma técnica se aplicará al párrafo elaborado por los docentes durante la primera sesión del taller de capacitación.

## **Segundo objetivo**

*Aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa.*

En este segundo objetivo se aplicaron instrumentos cualitativos y cuantitativos. En la primera categoría, se desarrolló un grupo focal con los docentes con el propósito conocer sus experiencias de aprendizaje durante el desarrollo de los talleres de formación recibidos. Este se procesará a partir de la técnica de análisis de contenido, en correspondencia a las categorías definidas en el instrumento de investigación (importancia de la competencia comunicativa, integración de las habilidades lingüísticas en las asignaturas, evaluación de la competencia comunicativa y dificultades en la planificación y pertinencia del ABP) para ello se realizó una transcripción del discurso, luego una categorización de los datos en matrices de reducción de información por informantes claves (docentes).

De igual forma, se aplicó una entrevista semiestructurada los estudiantes para conocer los aprendizajes alcanzados durante la planificación y una parte del desarrollo del proyecto. Esta se analizará por medio de la técnica de análisis de contenido. Primeramente, se procederá a la transcripción de los discursos, luego se realizará un proceso de codificación abierta a las transcripciones para segmentar el texto en unidades de significado: aprendizajes adquiridos, integración de las asignaturas (impacto en la comunidad, dificultades en la construcción del proyecto) y desarrollo de las habilidades comunicativas.

En cuanto a los instrumentos cuantitativos, se aplicaron dos guías de observación estructurada para evaluar el dominio de las habilidades de los profesores durante la fase de planificación de la estrategia integradora (cuatro talleres presenciales y uno virtual) y el



desarrollo del ABP en el aula de clase (cuatro encuentros). La información se procesó a partir del programa SPSS, primeramente, se realizó una base de datos, luego se reflejó el dominio de las habilidades de los profesores mediante gráficos de tendencia (según la cantidad de encuentros) a partir de los indicadores establecidos en el sistema categorial.

### **Tercer objetivo**

*Valorar el grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).*

En este tercer objetivo se utilizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos. Con respecto al primero, se utilizó una guía de preguntas abiertas dirigido a los docentes para evaluar la pertinencia del ABP en el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Este se procesará a partir de matrices de reducción de la información. Primeramente, se realizó una transcripción del discurso, luego una matriz de categorización a partir de las categorías del instrumento (importancia de la competencia comunicativa, integración de las habilidades lingüísticas en las asignaturas, evaluación de la competencia comunicativa y dificultades en la planificación y pertinencia del ABP).

En lo correspondiente al enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas a los estudiantes y docentes para determinar desde su percepción el desarrollo de la competencia comunicativa dimensiones (lingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática) y el tipo de habilidades discursivas (productivas y comprensivas) según cada contexto definido en el instrumento (familiares y complejos), ambos se procesaron con los programas Excel y SPSS. Con el primero, se elaboraron dos bases de datos y de estas se obtuvieron tablas de distribución de frecuencias sobre el dominio de la competencia comunicativa según sus dimensiones (lingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática) y el tipo de habilidades discursivas (productivas y comprensivas) según cada contexto definido en el instrumento (familiares y complejos). Con el segundo, se realizaron gráficos de barra para representar la información contenida en las tablas de frecuencias.

### **3.6. Análisis de la información**

El análisis de la información se realizó en correspondencia a cada objetivo de la investigación y las fases del trabajo de campo. El primer objetivo es diagnosticar estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes. Con respecto a los estudiantes, se realizó la triangulación de la información obtenida en la prueba diagnóstica (exposición oral y redacción del texto escrito) con el cuestionario sobre el dominio de las habilidades comprensivas (comprensión del discurso oral y escrito) y productivas (producción del discurso oral y escrito) del lenguaje según la percepción de los discentes. En cuanto a los docentes, se realizó una comparación entre los resultados obtenidos de la encuesta sobre la percepción del dominio de las habilidades lingüísticas (conocimiento de la lengua materna, técnicas para producir y comprender discursos) con el discurso oral y escrito construido en el primer taller de capacitación (resolución del estudio de caso integrador).

En el segundo objetivo de investigación se analizó la aplicación la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. En este punto, se consideró la transversalidad de la integración de las habilidades lingüísticas en proceso de enseñanza desarrollado por los profesores mediante la triangulación de los instrumentos cuestionario inicial (integración de las habilidades lingüísticas a la planificación didáctica, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes), los datos obtenidos el grupo focal (importancia del alcance de las competencias mediante las habilidades comunicativas, integración de las habilidades lingüísticas en la planificación de estrategias y evaluación de los aprendizajes) y la información derivada de la guía de observación para el desarrollo de la clase (uso de técnicas de lectura, y aplicación de los instrumentos de evaluación).

El segundo elemento de análisis es la planificación de la estrategia interdisciplinaria, en este punto, a nivel curricular (análisis sistemático de los componentes de los programas de estudios) se comparará la percepción de los docentes sobre la relación de los elementos del currículo descritos en el cuestionario inicial (ítem 14) con el desarrollo de las actividades a nivel curricular establecidas durante la planificación de la estrategia integradora (ítems 1-5). A su vez,

serán complementadas con las anotaciones en el cuaderno de campo del investigador para establecer relaciones con la práctica desarrollada en los talleres.

En lo que corresponde a nivel didáctico (planificación de unidades didácticas integradoras) se realizará una triangulación de instrumentos. El primero es el cuestionario inicial aplicado a los docentes (ítems 18 y 20), el segundo en el grupo focal (ítems 4, 6-9) y el tercero la guía de observación en el ámbito didáctico (ítems del 7 al 12). Los elementos en análisis serán el desarrollo del trabajo interdisciplinario: ítem 7 de la guía de observación, ítem 18 del cuestionario y pregunta 6 del grupo focal. El segundo la apropiación a nivel metodológico del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) (ítems 8-9 de la guía de observación planificación), ítems 20 del cuestionario y pregunta 8 del grupo focal. La última categoría es la contribución de esta metodología para el alcance de las competencias en los estudiantes (guía de observación ítems 10 y 11), cuestionario (ítem 20), grupo focal (pregunta 8). En síntesis, estos aspectos permitirán determinar el dominio sobre la metodología del ABP a nivel teórico y metodológico por los docentes desde su percepción y apropiación a nivel de planificación.

El tercer aspecto de análisis durante esta fase será la aplicación de la estrategia interdisciplinaria. Para el análisis de este punto, se realizarán comparaciones y contrastaciones. Primeramente, entre los elementos relacionados a la planificación de la estrategia descritos en el plan de clase (ítems 1 al 6) con el desarrollo de la misma (ítems del 7 al 15) por docente. Esto permitirá determinar la correspondencia entre los objetivos descritos en la matriz integradora, la planificación didáctica y la ejecución de la clase. De igual forma, se contrastó la percepción de los estudiantes y docentes sobre la pertinencia del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) durante esta fase a través de la categorización del grupo focal y la entrevista. Las categorías en análisis serán: limitaciones de aprendizaje en la competencia comunicativa, propuestas de solución (desde la competencia comunicativa y el enfoque de su asignatura), y la interrelación entre las asignaturas.

El tercer objetivo está orientado a la valoración del grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Desde la percepción, se realizó una comparación entre la encuesta inicial diagnóstica (aplicada a docentes y estudiantes) con la encuesta final (aplicadas a docentes y estudiantes) para determinar el nivel de dominio de la competencia comunicativa. De igual

forma, se comparó los resultados de la resolución de la prueba diagnóstica (informe escrito y exposición oral) con los resultados del trabajo final (informe escrito y exposición oral) en los estudiantes. Por último, se realizó una comparación entre los dos grupos focales aplicados a los docentes (segunda y tercera fase) para el estudio de la percepción de los docentes sobre la importancia de las habilidades lingüísticas, la integración de las habilidades a su práctica pedagógica, el sistema de evaluación, la interdisciplinariedad (importancia, dificultades y retos).

## Capítulo 4: Análisis de los Resultados

El análisis de los resultados se realiza en correspondencia con los objetivos del estudio y el sistema de categorías. El primero indica Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa de los estudiantes y docentes. Este se cumplió a través de la aplicación de una Encuesta Diagnóstica (ED) dirigida a estudiantes y profesores. Además, una Prueba Diagnóstica (PD) aplicada a los discentes durante la primera fase de la investigación. De igual forma, la escritura y presentación oral por los profesores durante los talleres de capacitación.

La segunda fase tiene como propósito la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. Este objetivo se cumplió en dos etapas. La primera se denomina planificación de la estrategia interdisciplinaria, la cual comprende el análisis de las competencias docentes durante el desarrollo de los talleres de formación (cuatro presenciales y uno virtual) desde los ámbitos curricular y didáctico. Además, un grupo focal para conocer sus principales logros y limitaciones durante esta etapa. La segunda fase se denomina aplicación de la estrategia interdisciplinaria, se analiza la aplicación del ABP por los docentes, según la matriz integradora construida a partir de los ámbitos planificación didáctica y desarrollo de clases durante cuatro sesiones. Por último, una entrevista dirigida a los estudiantes para determinar los avances del proyecto a partir de la incidencia de los profesores.

La tercera fase tiene como objetivo la valoración del grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). En esta última fase se aplicó una encuesta final a docentes y estudiantes sobre el alcance de la competencia comunicativa. Además, una guía de observación para valorar el discurso oral de los estudiantes y una lista de cotejo para la evaluación del informe escrito. Por último, un grupo focal con los docentes para valorar pertinencia de la metodología de ABP en el desarrollo de las competencias en los discentes. Se realizó un análisis de cada instrumento. Luego, una comparación entre la encuesta inicial diagnóstica (aplicada a docentes y estudiantes) con la encuesta final (aplicadas a docentes y estudiantes) para determinar el nivel de dominio de la competencia comunicativa.

De igual forma, se compararon los resultados de la resolución de la prueba diagnóstica (informe escrito y exposición oral) con los resultados del trabajo final (informe escrito y exposición oral) en los estudiantes. Por último, se realizó una comparación entre los dos grupos focales aplicados (segunda y tercera fase) para el estudio de la percepción de los docentes sobre la importancia de las habilidades lingüísticas, la integración de las habilidades a su práctica pedagógica, el sistema de evaluación, la interdisciplinariedad (importancia, dificultades y retos).

#### 4.1.Fase diagnóstica

##### 4.1.1. Resultados de la Encuesta Diagnóstica (ED)

##### 4.1.1.1.Dimensiones de la competencia comunicativa

La Encuesta Diagnóstica (ED) fue aplicada a 22 estudiantes. La codificación utilizada fue EDA1, en la cual ED significa encuesta diagnóstica, A1 alumno número 1. El análisis se realizó en correspondencia a las dimensiones, categorías y subcategorías establecidas en el sistema categorial. Primeramente, se presentan los resultados de dominio de la competencia comunicativa según sus dimensiones (lingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática) y el tipo de habilidades discursivas (productivas y comprensivas). Por último, se estableció la correlación entre la variable edad y el uso de la lengua en un contexto específico (familiares y complejos).

**Tabla 16**

*Dominio de la dimensión lingüística*

|                       |      | Respuestas |            |
|-----------------------|------|------------|------------|
|                       |      | N          | Porcentaje |
| Dimensión_linguistica | EOCF | 94         | 15,2%      |
|                       | EOCC | 163        | 26,4%      |
|                       | CSCF | 164        | 26,6%      |
|                       | CSCC | 196        | 31,8%      |
| Total                 |      | 617        | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión lingüística en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

La tabla anterior muestra los resultados del dominio de la dimensión lingüística, compuesta por las subdimensiones léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica de acuerdo con la percepción de los estudiantes. Esta se consideró desde el contexto de uso, es decir, en situaciones que implicaban una mayor formalidad (Contextos Complejos) y un menor grado (Contextos Familiares). El 31.8 % de los encuestados estiman que casi siempre utilizan las habilidades de esta dimensión en contextos complejos, mientras a un 15.2 % que en ocasiones son empleadas en contextos familiares. Esto indica que el desarrollo comunicativo de los discentes se rige por el uso de los elementos normativos de la lengua (gramática tradicional) en el proceso comunicativo, principalmente en contextos con un grado mayor de formalidad.

Un elemento importante de resaltar es que según la edad las personas jóvenes entre 18 y 22 años son las que consideran la aplicación de esta subdimensión en contextos formales o complejos, mientras que las personas con mayor edad estiman su funcionalidad en contextos familiares. Esto se evidencia en la siguiente tabla:

**Tabla 17***Relación entre la edad y percepción de la dimensión lingüística*

|       |    | Dimensión lingüística |      |      |      | Total |
|-------|----|-----------------------|------|------|------|-------|
|       |    | EOCF                  | EOCC | CSCF | CSCC |       |
|       | 18 | 17                    | 15   | 21   | 24   | 3     |
|       | 19 | 21                    | 33   | 20   | 28   | 4     |
|       | 20 | 1                     | 4    | 10   | 19   | 1     |
|       | 22 | 14                    | 15   | 27   | 19   | 4     |
|       | 24 | 2                     | 15   | 17   | 5    | 1     |
|       | 25 | 8                     | 14   | 7    | 7    | 1     |
|       | 27 | 9                     | 4    | 7    | 3    | 2     |
|       | 29 | 3                     | 9    | 4    | 15   | 2     |
|       | 30 | 0                     | 4    | 5    | 14   | 1     |
|       | 32 | 0                     | 12   | 4    | 9    | 1     |
|       | 34 | 4                     | 12   | 7    | 10   | 1     |
|       | 58 | 2                     | 2    | 8    | 10   | 1     |
| Total |    | 81                    | 138  | 137  | 163  | 22    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión lingüística de acuerdo con la edad de los encuestados. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

Con respecto a la dimensión sociolingüística, la siguiente tabla muestra los resultados:

**Tabla 18***Dominio de la dimensión sociolingüística*

|                            |      | Respuestas |            |
|----------------------------|------|------------|------------|
|                            |      | N          | Porcentaje |
| Dimensión_sociolingüística | EOCF | 24         | 15,6%      |
|                            | EOCC | 31         | 20,1%      |
|                            | CSCF | 44         | 28,6%      |
|                            | CSCC | 55         | 35,7%      |
| Total                      |      | 154        | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión sociolingüística en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).



La tabla anterior muestra los resultados del dominio de la dimensión sociolingüística, compuesta por las subdimensiones formalidad del contexto comunicativo, cortesía y variación lingüística. Sin lugar a duda, casi siempre es aplicada en situaciones familiares con un 28.7 % y complejas 35.7 % de los encuestados, es decir, es un elemento de la comunicación constante en cualquier actuación comunicativa.

Un elemento importante de resaltar es que según la edad las personas jóvenes entre 18 y 22 años son las que consideran la aplicación de esta subdimensión en contextos formales o complejos, mientras que las personas con mayor edad estiman su funcionalidad en contextos familiares. Esto se evidencia en la siguiente tabla:

**Tabla 19**

*Relación entre la edad y percepción de la dimensión sociolingüística*

| Edad  | Dimensión_sociolingüística |      |      |      | Total |
|-------|----------------------------|------|------|------|-------|
|       | EOCF                       | EOCC | CSCF | CSCC |       |
| 18    | 1                          | 1    | 4    | 12   | 3     |
| 19    | 6                          | 7    | 5    | 8    | 5     |
| 20    | 1                          | 1    | 4    | 3    | 1     |
| 22    | 4                          | 1    | 7    | 7    | 4     |
| 24    | 0                          | 3    | 5    | 2    | 2     |
| 25    | 2                          | 4    | 1    | 0    | 1     |
| 27    | 3                          | 0    | 1    | 1    | 2     |
| 29    | 1                          | 3    | 0    | 4    | 1     |
| 30    | 0                          | 0    | 3    | 3    | 1     |
| 32    | 0                          | 1    | 3    | 3    | 1     |
| 34    | 2                          | 3    | 2    | 3    | 1     |
| 58    | 0                          | 1    | 1    | 3    | 1     |
| Total | 20                         | 25   | 36   | 49   | 22    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión sociolingüística de acuerdo con la edad de los encuestados. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

En correspondencia con la competencia estratégica, la siguiente tabla muestra los resultados:

**Tabla 20**

*Dominio de la dimensión estratégica*

|                       |      | Respuestas |            |
|-----------------------|------|------------|------------|
|                       |      | N          | Porcentaje |
| Dimensión_estratégica | EOCF | 13         | 15,9%      |
|                       | EOCC | 22         | 26,8%      |
|                       | CSCF | 15         | 18,3%      |
|                       | CSCC | 32         | 39,0%      |
| Total                 |      | 82         | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión estratégica en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

La tabla anterior muestra los resultados del dominio de la dimensión estratégica, compuesta por las subdimensiones estrategias directas y estrategias indirectas. Evidentemente, el contexto complejo es donde se evidencia una mayor aplicación desde la percepción de los encuestados con un 39% respectivamente. Con respecto a la relación de la edad con esta percepción, se presenta la siguiente tabla:

**Tabla 21***Relación entre la edad y percepción de la dimensión estratégica*

|  |       | Dimensión estratégica |      |      |      | Total |
|--|-------|-----------------------|------|------|------|-------|
|  |       | EOCF                  | EOCC | CSCF | CSCC |       |
|  | 18    | 2                     | 1    | 0    | 7    | 3     |
|  | 19    | 1                     | 5    | 1    | 5    | 4     |
|  | 20    | 0                     | 1    | 1    | 3    | 2     |
|  | 22    | 2                     | 3    | 3    | 3    | 3     |
|  | 24    | 0                     | 0    | 3    | 3    | 1     |
|  | 25    | 1                     | 2    | 1    | 1    | 2     |
|  | 27    | 3                     | 0    | 0    | 0    | 1     |
|  | 29    | 1                     | 2    | 0    | 0    | 1     |
|  | 30    | 0                     | 0    | 2    | 1    | 2     |
|  | 32    | 0                     | 1    | 0    | 2    | 1     |
|  | 34    | 2                     | 2    | 1    | 1    | 2     |
|  | 58    | 0                     | 1    | 0    | 2    | 1     |
|  | Total | 12                    | 18   | 12   | 28   | 22    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión estratégica de acuerdo a la edad de los encuestados. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

La tabla indica, desde la percepción de los estudiantes, que hay una mayor aplicabilidad de los elementos de esta subdimensión casi siempre en contextos formales con una repetición de 28 ocasiones. También, el grupo etario de 18 a 22 años evidencia un mayor dominio de las habilidades relacionadas a superar las barreras comunicativas. En lo correspondiente, a la competencia pragmática, el siguiente cuadro muestra los resultados:

**Tabla 22***Dominio de la dimensión pragmática*

|                      |      | N  | Porcentaje |
|----------------------|------|----|------------|
| Dimensión_pragmática | EOCF | 22 | 25,3%      |
|                      | EOCC | 28 | 32,2%      |
|                      | CSCF | 19 | 21,8%      |
|                      | CSCC | 18 | 20,7%      |
| Total                |      | 87 | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión pragmática en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

La tabla indica desde la percepción de los estudiantes que hay una mayor aplicabilidad de los elementos de esta subdimensión en contextos complejos con un 32 % de los encuestados, seguido por el 25. 3 % en contextos familiares. Además, la tabla muestra que el grupo etario al que pertenece el mayor dominio de esta dimensión oscila entre los 18 a 19 años.

**Tabla 23***Relación entre la edad y percepción de la dimensión pragmática*

|       |    | EOCF | EOCC | CSCF | CSCC |    |
|-------|----|------|------|------|------|----|
|       | 18 | 2    | 5    | 3    | 1    | 3  |
|       | 19 | 4    | 6    | 1    | 3    | 4  |
|       | 20 | 0    | 0    | 2    | 2    | 2  |
|       | 22 | 3    | 0    | 5    | 4    | 3  |
|       | 24 | 2    | 2    | 1    | 0    | 1  |
|       | 25 | 2    | 1    | 0    | 0    | 1  |
|       | 27 | 1    | 0    | 1    | 1    | 2  |
|       | 29 | 2    | 3    | 0    | 0    | 2  |
|       | 30 | 0    | 0    | 2    | 1    | 1  |
|       | 32 | 1    | 1    | 1    | 1    | 1  |
|       | 34 | 3    | 3    | 0    | 0    | 1  |
|       | 58 | 0    | 2    | 0    | 1    | 1  |
| Total |    | 20   | 23   | 16   | 14   | 22 |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión pragmática en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

A partir del análisis sobre la percepción del nivel de dominio de la competencia comunicativa por los estudiantes, se puede concluir lo siguiente: en primer lugar, los datos reflejan que los jóvenes de 18 a 22 años tienden a aplicar las dimensiones de la competencia comunicativa más en contextos formales o complejos. Por ejemplo, en la dimensión lingüística, el 31.8 % de ellos indicaron que casi siempre emplean estas habilidades en situaciones que requieren mayor formalidad, mientras que solo el 15.2 % las utiliza en contextos familiares.

Por su parte, en las habilidades sociolingüísticas, que incluyen la formalidad del contexto comunicativo, la cortesía y la variación lingüística, son aplicadas de manera constante en ambos tipos de contextos: familiares (28.7%) y complejos (35.7%). Esto muestra que los estudiantes consideran estas habilidades importantes en todas sus interacciones comunicativas. Similar a la dimensión lingüística, los jóvenes entre 18 y 22 años tienden a aplicar más estas habilidades en

contextos formales, mientras que los estudiantes mayores las utilizan más en contextos familiares.

Con respecto a la dimensión estratégica, los discentes consideran que hay una mayor aplicación en contextos complejos con un 32 % indicando un uso frecuente en estas situaciones. Este resultado indica la relevancia, según la perspectiva de los estudiantes, del uso de estrategias directas e indirectas para superar limitaciones en su proceso de comunicación. En este punto, es pertinente enfatizar que nuevamente el grupo etario de 18 a 22 años de edad muestra un mayor dominio en el uso de estas estrategias, lo que refleja de acuerdo con su percepción, la capacidad para comunicarse eficazmente en situaciones formales.

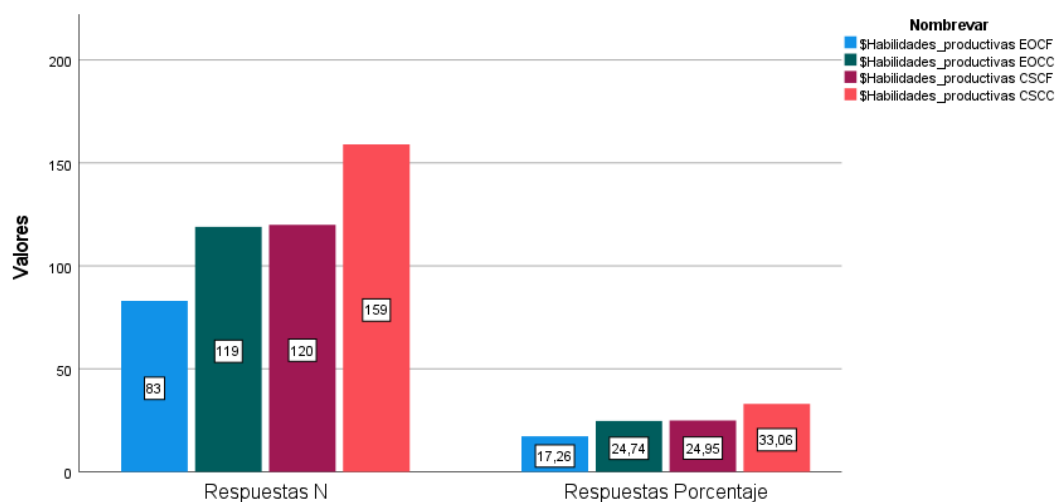
En lo que respecta a la dimensión pragmática, se concluye que son más aplicadas en contextos complejos, según el 32 % de los encuestados, aunque un 25.3 % las utiliza en contextos familiares. A partir de este resultado, se puede inferir que los estudiantes reconocen su importancia, especialmente en situaciones que requieren una comunicación más elaborada. El dominio de estas habilidades es más evidente en el grupo etario de 18 a 19 años, ya que enfatizan en la capacidad para interpretar y producir enunciados adecuados al contexto comunicativo.

#### **1.1.2. Habilidades productivas**

En este punto, se precisa el nivel de competencia comunicativa en los discentes según las habilidades de comprensión (lectora y oral) y expresión (escrita y oral) del lenguaje. En la primera categoría, habilidades productivas, la siguiente figura muestra los resultados:

**Figura 25**

*Nivel de dominio de las habilidades productivas*



*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades productivas del discurso en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

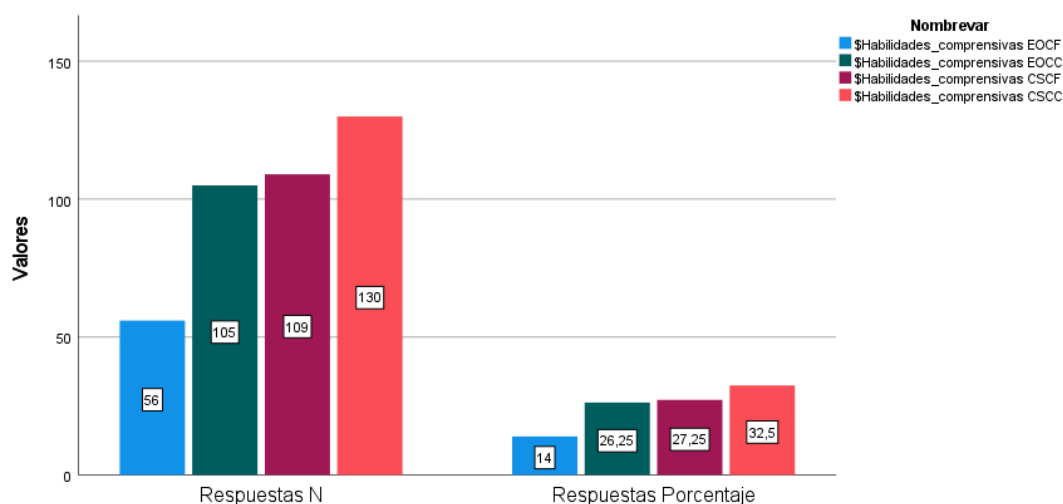
El gráfico anterior indica el nivel de dominio de las habilidades productivas por los estudiantes. De manera general, con una frecuencia de 83 puntuaciones equivalentes al 17.26 % de los estudiantes consideran que en ocasiones utilizan el habla y la escritura en contextos familiares. Por su parte, con 119 puntuaciones que equivale al 24.74 % de los discentes, indican el uso de sus habilidades productivas en ocasiones en contextos complejos. Por su parte, en lo que respecta a contextos familiares, con una puntuación de 120 ocasiones el 24.95 % de los estudiantes consideran que aplican sus habilidades productivas en contextos familiares. Por otro lado, en lo que respecta a las situaciones complejas, hubo 159 puntuaciones, equivalentes 33.06 % de los estudiantes.

### 1.1.3. Habilidades comprensivas

En lo relacionado a las habilidades comprensivas (lectora y oral), la siguiente figura muestra los resultados:

**Figura 26**

*Nivel de dominio de las habilidades comprensivas*



*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades comprensivas del discurso en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Diagnóstica (ED).

La figura anterior indica una frecuencia de puntuación de 56 equivalentes al 14 % en la categoría uso de las habilidades comprensivas en contexto familiares. Por otra parte, en lo correspondiente al contexto complejo se puntuó 105 veces, lo que equivale al 26.25 % del uso de estas habilidades en contextos complejos. Por otra parte, en la categoría casi siempre en contextos familiares hubo 109 puntuaciones equivalentes 27.25%. Asimismo, en la categoría contextos formales se evidenció 130 puntuaciones igual 32.5 %.

De manera general, desde todas las categorías presentadas anteriormente, se deduce que Casi Siempre en Contexto Complejo (CSCC) es la más frecuentemente mencionados como situaciones en las que los estudiantes aplican sus habilidades lingüísticas. Por otra parte, el contexto familiar (EOCC y CSCF) tiene una menor frecuencia de uso, aunque las habilidades comprensivas en contextos familiares (CSCF) tiene una aplicación ligeramente mayor que las productivas en los mismos contextos.

A partir de los datos precisados en la ED, de manera general se concluye:

- Los estudiantes jóvenes utilizan más habilidades lingüísticas en contextos complejos con un 31.8 % en contraste con un 15.2% en contextos familiares.



- Las habilidades sociolingüísticas se aplican casi igual en contextos familiares (28.7%) como en contextos complejos (35.7%).
- Las habilidades de la competencia estratégica son más aplicadas en contextos complejos con un 32 %, los estudiantes de 18 a 22 años muestran un mayor dominio.
- Las habilidades de la competencia pragmática se utilizan más en contexto complejos con 32 %, en comparación con el contexto familiar con 25 %. El grupo etario de 18 a 19 años muestra un mayor dominio de esta dimensión.
- Las habilidades de la competencia pragmática se aplican más en contextos complejos con un 32 %, en contraste con el 25.3 % del contexto familiar. De igual forma, el grupo etario de 18 a 19 años muestra un mayor dominio de esta dimensión.
- En cuanto al tipo de habilidades lingüísticas (productivas y receptivas), se concluye que hay una mayor frecuencia de las habilidades productivas en contextos complejos (EOCC y CSCC).

#### **4.1.2. Resultado de la Prueba Diagnóstica (PD).**

La Prueba Diagnóstica (PD) fue aplicada a 13 estudiantes, correspondientes al 43% de la lista oficial. La codificación utilizada es (PDA1), el cual PD significa prueba diagnóstica, A1 el número del alumno según base de datos del investigador. La PD consistió en la resolución de un estudio de caso integrador titulado “Movimientos migratorios, igualdad y sostenibilidad ambiental en la comunidad Panamahka de la costa caribe nicaragüense”. La actividad se fundamentó en la escritura de un ensayo argumentativo y presentación de una exposición oral.

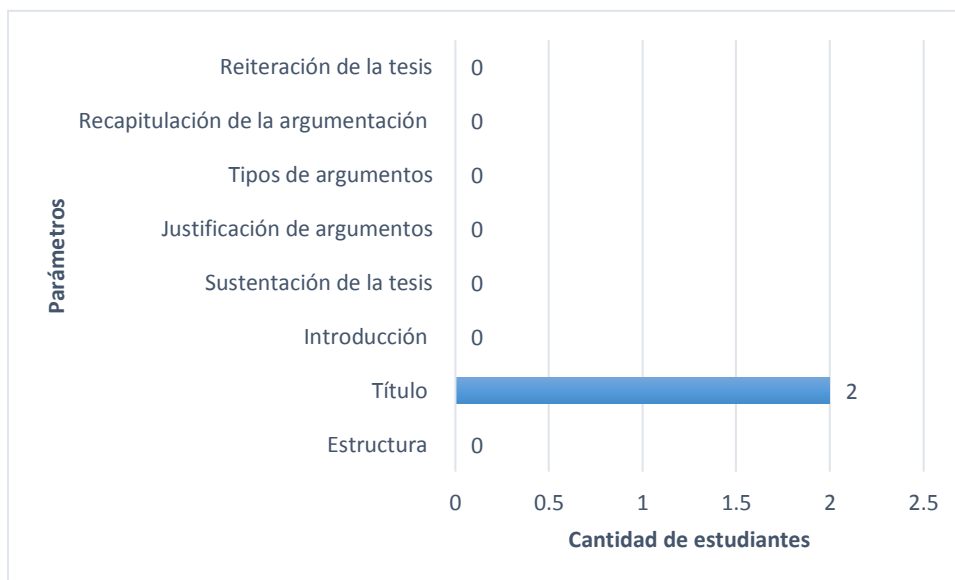
Por razones de tiempo, los estudiantes grabaron su exposición para ser evaluada por los docentes a través google forms en correspondencia con los criterios establecidos en la lista de cotejo (metodología, discurso, lenguaje no verbal, integración de las asignaturas e implementación de recursos audiovisuales) estos se presentan por medio de gráficos de barra. Luego, se complementa con el análisis discursivo del texto escrito a partir de los criterios establecidos en la lista de cotejo (estructura del texto, aspectos gramaticales y ortográficos) con las debidas evidencias del discurso.

### 1.2.1. Resultados sobre la redacción del ensayo argumentativo

El primer aspecto evaluado de acuerdo con la lista de cotejo fue la estructura del ensayo argumentativo. En este punto, según los criterios establecidos en el instrumento, se muestra los resultados en la siguiente figura:

**Figura 27**

*Estructura del ensayo argumentativo*



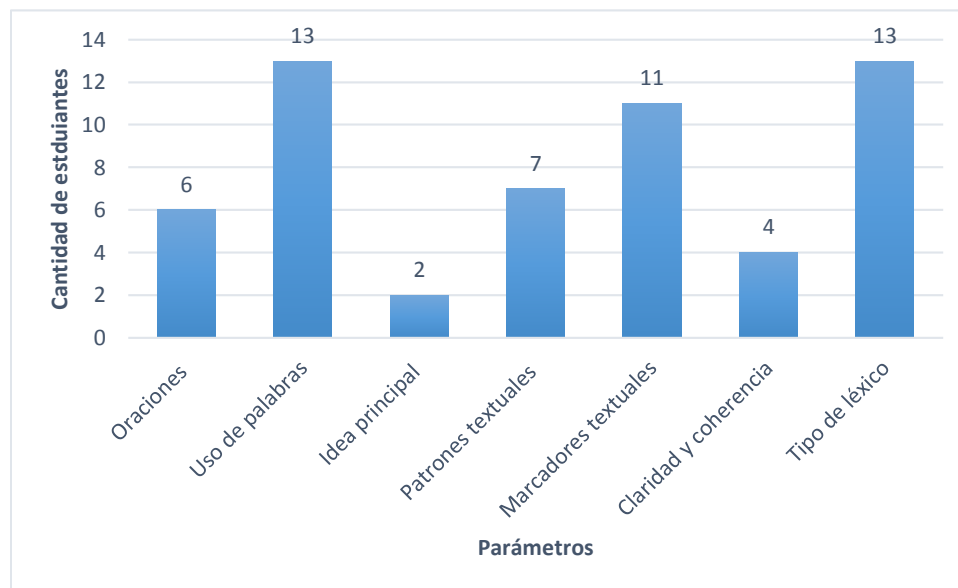
*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de la estructura del ensayo argumentativo.

Fuente: Prueba Diagnóstica (PD).

La figura indica que ninguno de los cuatros textos presentados cumplieron con la estructura de la tipología de ensayo argumentativo (introducción, desarrollo y conclusión), únicamente dos estudiantes, específicamente PDA13 y PDA17, evidenciaron el título en su propuesta: *Soluciones ante los problemas de la comunidad panamanka*. En lo correspondiente a los aspectos gramaticales, a continuación, se reflejan los resultados:

**Figura 28**

*Aspectos gramaticales del ensayo*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros gramaticales en el ensayo argumentativo. Fuente: Prueba Diagnóstica (PD).

El criterio primero fue la escritura de oraciones con claridad, concordancia y concisión. De manera general, seis estudiantes adscritos al equipo uno y tres cumplieron. Los demás equipos presentan dificultades en la redacción de oraciones, especialmente en el establecimiento de concordancia gramatical, estilística y semántica entre sus componentes. Además, del estilo cohesionado empleado, de esta forma, se abusa del uso del gerundio y se recurre a vicios del lenguaje como solecismos de concordancia. A continuación, se analiza la estructura de las oraciones por cada texto producido en los equipos.

El texto número uno, corresponde a los discentes PDA13 y PDA17, se utilizan estructuras complejas en las oraciones. Por ejemplo, el primer párrafo está compuesto por tres enunciados, de las cuales las dos primeras son subordinadas y la tercera es coordinada. Un error recurrente es el mal uso de la coma, como se evidencia en la primera oración *mi equipo y yo, hemos...*, donde se coloca de manera incorrecta entre el sujeto y el predicado.

*Para abordar esta compleja coyuntura, mi equipo y yo, hemos llegado a la conclusión de que es esencial adoptar un enfoque integral que atienda múltiples dimensiones de los problemas enfrentados por la comunidad Panamahka (...)*

El segundo párrafo está estructurado en cuatro oraciones. Estas son continuación (enumeración) de la idea principal descrita en el primer párrafo (la adopción del enfoque integral). La primera y segunda oración son simples. La tercera y cuarta compuestas subordinadas. Es necesario, revisar el uso de gerundio:

*Además, se hace imprescindible promover prácticas sostenibles en la región para preservar su entorno natural y garantizar su viabilidad a largo plazo. Esto implica la adopción de técnicas agrícolas respetuosas con el medio ambiente, la gestión adecuada de los recursos naturales y la diversificación de las fuentes de ingresos. Al mismo tiempo, es crucial sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la conservación ambiental y el impacto de las actividades humanas en el ecosistema local, lo que contribuirá a mitigar los efectos negativos de la deforestación, la contaminación y la pérdida de biodiversidad que afectan a la región. En conjunto, este enfoque integral, que también incluye el empoderamiento económico de las mujeres a través de iniciativas como cooperativas y microcréditos, es fundamental para promover un desarrollo equitativo y sostenible en la comunidad Panamahka, asegurando así un futuro próspero y equitativo para todos sus habitantes.*

Por su parte el equipo número dos, escribió únicamente un párrafo, al no haber signos de puntuación, se utilizó una sintaxis compleja, de esta forma, se alteran las relaciones de claridad, concordancia y coherencia en los enunciados. Nótese en el siguiente fragmento del discurso:

*Concluimos que para mejorar cada uno de los puntos dados, debemo empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de alfabetización en esta comunidad en referente a la falta de empleo por lo cual se ha dado la migración de hombres en su mayoría promover el turismo en esta comunidad para así crear fuentes, de empleo y que se de una igualdad de oportunidades para la mujer de esta comunidad, mediante este proceso concientizar a la población La importancia de seguir contaminando*

De igual forma, el equipo tres únicamente escribió un texto con dos oraciones. La primera es una oración compuesta subordinada. La segunda una oración simple. Se evidencia error de solecismos de concordancia, tal como se evidencia en el discurso escrito:

*Los principales movimientos migratorios en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaraguense suelen estar vinculado.*

En lo correspondiente al equipo cuatro, escribió un párrafo y tres enunciados mediante el mecanismo de enumeración. El primer párrafo está estructurado en un solo enunciado complejo. Se evidencian errores de solecismos de concordancia *Los principales problema* es incorrecto. Debe ser "Los principales problemas", ya que "problema" está en plural. Asimismo, redundancias *muchas limitaciones de recursos*. Solo "limitaciones de recursos". En lo que respecta al segundo enunciado es una oración simple con varios complementos circunstanciales. En este se evidencia un mal empleo en las preposiciones, restando claridad al texto, por ejemplo: *inversión a la educación* es incorrecto. Debe ser *inversión en la educación* porque se está introduciendo un complemento directo.

El segundo criterio que se evaluó en los textos fue el uso de palabras según el contexto. En este punto se concluyó que los cuatro discursos, utilizaron términos en correspondencia al tema presentado en el estudio de caso. Por otro lado, el siguiente parámetro fue la escritura de las ideas principales en los párrafos. En el caso del grupo uno, únicamente el primer párrafo si tiene idea principal (primera oración). El segundo párrafo, son las ideas secundarias del primero (presentación de soluciones para la comunidad) (ver matriz de análisis textual, anexo 17). Por otro lado, el equipo dos, no evidencia la idea principal en su texto, ya que se alude a una conclusión solo conocida por los emisores del discurso escrito (ver matriz de análisis textual, anexo 17). Asimismo, el equipo tres, la primera oración es la principal:

*Los principales movimientos migratorios en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaraquense suelen estar vinculado a la búsqueda de mejores oportunidades económicas, acceso a los servicios básicos como educación y salud, así como la preservación de su cultura y tradiciones. También pueden ser motivados por factores como conflictos internos desastres naturales y cambio en el medio ambiente.*

Por último, el equipo cuatro, el párrafo al tener una sola oración compuesta, no se puede precisar la idea principal de manera tácita, implícitamente son los problemas de la comunidad. Los demás enunciados, no son párrafos, solo se componen de oraciones complejas, y se relacionan de manera directa con la primera oración (problema a los pobladores) (ver matriz de análisis textual, anexo 17). El siguiente criterio según la lista de cotejo es el empleo de patrones textuales. De manera general, el equipo uno y cuatro utilizaron el denominado problema-solución, tal como se evidencia en el fragmento del discurso:

*Para abordar esta compleja coyuntura, mi equipo y yo, hemos llegado a la conclusión [problema mencionado] de que es esencial adoptar un enfoque integral que atienda múltiples dimensiones de los problemas enfrentados por la comunidad Panamahka. En primer lugar, se requiere una transformación educativa que proporcione programas educativos y de capacitación adaptados a las necesidades específicas de las mujeres, facilitando la superación de las barreras culturales y sociales y promoviendo la igualdad de género y la conciencia ambiental. Este enfoque educativo no solo empodera a las mujeres para que participen activamente en la vida económica y social de la comunidad, sino que también contribuye a la construcción de un futuro más justo y equitativo para todos sus miembros [solución] (ver matriz de análisis textual equipo 1, anexo 17)*

*Los principales problema que obliga a los pobladores de Panamanka en migrar es la falta de apoyo de diferentes puntos (...) [problema mencionado] Propuestas: Un programa de alfabetización e inversión a la educación y el apoyo a los lugareños para poder explotar sus conocimientos y cultura en los productos que pueden fabricar en la comunidad (....) [solución] (ver matriz de análisis textual equipo 4, anexo 17)*

En el caso del equipo dos, únicamente presentaron el problema, no la solución, por lo tanto, no hay cumplimiento del patrón textual. Por otra parte, el equipo tres no evidencia un patrón de los contemplados en el instrumento, ya que su discurso es más explicativo:

*Concluimos que para mejorar cada uno de los puntos dados, debemo empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de alfabetización en esta comunidad en referente a la falta de empleo (ver matriz de análisis textual equipo 2, anexo 17)*

*Los principales movimientos migratorios en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaraguense suelen estar vinculado a la búsqueda de mejores oportunidades económicas, acceso a los servicios básicos como educación y salud, así como la preservación de su cultura y tradiciones. También pueden ser motivados por factores como conflictos internos desastres naturales y cambio en el medio ambiente (ver matriz de análisis textual equipo 3, anexo 17).*

El siguiente criterio es el empleo de marcadores textuales, de manera general, el que fue utilizado por once estudiantes, equivalentes a tres equipos de trabajo. El equipo número uno, utiliza marcadores ordenadores del discurso (primer lugar), sin embargo, continúa con el uso de los mismos en los demás enunciados. En el tercer párrafo, se emplean los conectores sumativos “además, al mismo tiempo”, ambos de manera correcta. En el segundo párrafo, se inicia con el uso de conectivos ordenadores en *primer lugar....*, sin embargo, no se continúa con el uso de

los mismos en los demás enunciados. En el tercer párrafo, se emplean los conectores sumativos “además, al mismo tiempo”, ambos de manera correcta.

En el equipo número tres, se utiliza el marcador sumativo *también*, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo: (...) *económicas, acceso a los servicios básicos como educación y salud, así como la preservación de su cultura y tradiciones. También pueden ser motivados (...)*. Por su parte, el equipo número cuatro, utiliza marcadores sumativos *Un programa de alfabetización e inversión a la educación y el apoyo a los lugareños para poder explotar sus conocimientos y cultura en los productos que pueden fabricar en la comunidad (...)* hay que hacer espacios de innovación y fortalecimiento al desarrollo económico y aportar a una perspectiva intercultural de género y de buen vivir del pueblo.

El siguiente criterio es la claridad y coherencia en los párrafos, únicamente cuatro estudiantes del equipo 3, específicamente PDA15, PDA23, PDA30 y PA16, lograron cumplir con este parámetro en su texto. Por otro lado, el equipo uno tiene algunos problemas de claridad, porque utiliza un registro fácil de comprender. Sin embargo, se debe analizar el uso de algunos términos que podrían interpretarse de diferentes formas: *Atienda múltiples dimensiones de los problemas enfrentados por la comunidad Panamahka*. (¿A qué dimensiones se refiere?). Otro ejemplo es: *Además, se hace imprescindible promover prácticas sostenibles en la región para preservar su entorno natural y garantizar su viabilidad a largo plazo*, ¿de quién se garantizará la viabilidad?. Asimismo, *enfoque integral* (no se hace alusión a términos específicos o en qué radica la integralidad). Con respecto a la coherencia, el texto la presenta a nivel global, ya que utiliza el patrón textual problema-solución, no obstante, se hace alusión a problemas sociales, culturales y ambientales, estas no son completamente desarrollada en el texto, ni se presentan soluciones a cada categoría.

En lo correspondiente al equipo dos, el texto carece totalmente de claridad. Primeramente, porque se muestra una conclusión (efecto) sin la mención de los antecedentes (causas), de esta forma, el lector al desconocer el contexto al que se alude, no comprenderá el discurso escrito. Asimismo, se expresan ideas sin sentido porque no se hace una contextualización de la comunidad: *Concluimos que para mejorar cada uno de los puntos dados, debemos empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de*

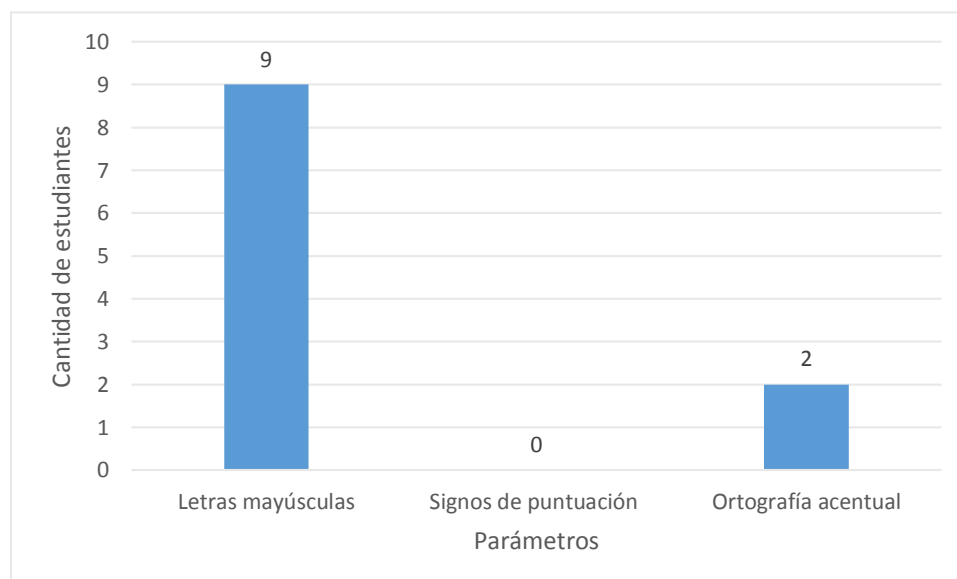
alfabetización en esta comunidad en referente a la falta de empleo por lo cual se ha dado la migración.

Con respecto a la coherencia del escrito, existen dificultades a nivel global (no se atiende a qué contexto o tema se alude) y local, ya que plantearon frases con varias interpretaciones, por ejemplo: *La importancia de seguir contaminando las fuentes de agua y a la vez pedir apoyo al sector privado para en conjunto con Marena se pueda dar una reforestación.* En estos enunciados, hay una contradicción a nivel semántico, ya que primero se plantea la necesidad de contaminar en conjunto con una institución del Estado, luego reforestar. Por último, en el grupo cuatro, existen problemas de claridad, ya que se utilizaron frases que crean ambigüedad en los lectores, por ejemplo: *Los principales problema que obliga a los pobladores de Panamanka en migrar es la falta de apoyo de diferentes puntos.* Como se evidencia, no se precisa a qué se refiere el término “diferentes puntos”, lo que provoca problemas de interpretación.

El último criterio de la lista de cotejo corresponde al ortográfico, la siguiente figura sintetiza los resultados de los ensayos revisados:

**Figura 29**

*Aspectos ortográficos del ensayo*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros ortográficos en el ensayo argumentativo. Fuente: Prueba Diagnóstica (PD).



El gráfico anterior indica que nueve estudiantes correspondientes a los grupos tres y cuatro emplearon correctamente el uso de mayúscula. Por otro parte, el equipo uno, evidenció la escritura incorrecta de un nombre propio *panamanka*. A su vez, el grupo dos, escribió con minúscula la sigla *Marena*. Con relación a los signos de puntuación, todos los estudiantes presentan problemas en su empleo. Por ejemplo, el grupo uno no empleó coma en algunos enunciados y no lo debió usar en algunas construcciones lingüísticas, por ejemplo:

*Estos desafíos, entre los que se incluyen barreras culturales, sociales y ambientales, (...)*  
*Para abordar esta compleja coyuntura, mi equipo y yo, hemos llegado a una situación ha*  
*agravado problemas preexistentes, como (...)*

Con respecto al equipo dos, se evidencian problemas en el uso de coma cuando se utilizan los conectores *Concluimos que para mejorar cada uno de los puntos dados, debemos empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de alfabetización en esta comunidad en referente a la falta de empleo por lo cual se ha dado la migración de hombres en su mayoría promover el turismo en esta comunidad para así crear fuentes, de empleo y que se de una igualdad todos (...)* *De esta manera se podría mejorar a largo plazo la situación para esta comunidad.*

Asimismo, es evidente su falta de empleo de la coma por el equipo tres al utilizar los conectores discursivos, por ejemplo: *También pueden ser motivados por (...)*. De igual forma, el equipo cuatro no utiliza correctamente comas y puntos: *Los principales problema que obliga a los pobladores de Panamanka en migrar es la falta de apoyo de diferentes puntos, tales como el desempleo (...) También hay que apoyar a los programas ambientales para que se evite la deforestación de los arboles ya que (...).*

Por último, en alusión a la aplicación de las reglas de ortografía acentual, únicamente el equipo uno tildó correctamente todas las palabras utilizadas. Por su parte, el equipo dos presenta dificultades en la tilde de una palabra: (...) *se pueda dar una reforestación para recuperar la biodiversidad que se ha pérdido por la falta de bosques (...)*. El equipo tres, no utilizó diéresis en el siguiente término: *caribe nicaraguense (...)*. Por último, el equipo cuatro no tildó los términos *genero* y *arboles*.

A partir de los resultados producto de la revisión de los ensayos, se realizan las siguientes conclusiones en dos apartados. Primeramente, por los criterios establecidos en el instrumento aplicado (estructura del ensayo, elementos gramaticales y ortográficos). Luego, en correspondencia a las dimensiones de la competencia comunicativa presentes, específicamente la denominada lingüística y sociolingüística.

**A continuación, se presentan los resultados según las categorías del instrumento:**

- a) La primera dimensión del instrumento fue la estructura del ensayo, ningún equipo de trabajo cumplió con este parámetro.
- b) La segunda dimensión fue análisis de los aspectos gramaticales:
  - En lo correspondiente a la escritura de las oraciones, siete estudiantes, equivalentes al 54% de la muestra, presentaron dificultades, especialmente de solecismos de concordancias, el uso del gerundio y el mal empleo de algunas categorías gramaticales.
  - En el uso de palabras de acuerdo al contexto, el 100% de los estudiantes lo cumplieron.
  - En la escritura de párrafos a partir de ideas principales, únicamente un equipo, equivalente al 15% cumplió.
  - En cuanto a los patrones textuales, dos equipos (54%) utilizaron el denominado problema-solución. Los otros dos equipos no precisaron un patrón específico.
  - En correspondencia a los marcadores textuales fue empleado por 11 discentes (85%), predominan los sumativos y ordenadores del discurso.
  - La claridad y coherencia en los párrafos fue cumplido por un equipo compuesto por cuatro discentes (31%). Los principales problemas registrados en el discurso escrito corresponden a empleo de términos con múltiples interpretaciones, y la falta de elípticos para aludir a elementos antecesores. En relación a la coherencia, prevalecen problemas de progresión temática.
- c) Tercera dimensión fue análisis de aspectos ortográficos:
  - Nueve estudiantes equivalentes a 69 % de la muestra utilizaron correctamente las letras mayúsculas, mientras que ninguno utilizó oportunamente los signos de puntuación. De igual forma, únicamente dos discentes (15%) acentuaron bien durante la construcción de los párrafos.

## 2. Resultados según las dimensiones de la competencia comunicativa (producción del discurso escrito)

### a) Competencia lingüística:

Esta competencia está referida a la capacidad de los estudiantes para producir discursos orales y escritos considerando el conocimiento del sistema lingüístico materializado en el dominio del significado, estructura y tipos de palabras, las relaciones sintácticas, y los aspectos ortográficos en diferentes contextos comunicativos. A continuación, se especifican los resultados de la subcategoría gramatical:

- En relación a las propiedades textuales como la claridad y coherencia en los párrafos, únicamente el 31% de los discentes cumplieron. De manera general, los principales problemas de claridad corresponden a empleo de términos con múltiples interpretaciones, y la falta de elípticos para aludir a elementos antecesores. Con relación a la coherencia, a nivel global y local, existen dificultades para establecer la progresión temática, esto por el poco dominio de los patrones textuales.
- En cuanto a la estructura de párrafos a partir de una idea principal, únicamente un equipo, equivalente al 15% cumplió. Se pudo evidenciar que los discentes utilizan el estilo cohesionado, que implica la construcción de oraciones subordinadas en supremacía y el abuso de los gerundios.
- Con relación al uso de marcadores textuales, fue empleado por 11 discentes (85%), predominan los sumativos y ordenadores del discurso. Es importante destacar que no existe un dominio amplio en su clasificación únicamente tradicionales: *y, también, además, primer lugar*.

En la subcategoría léxica, se estudió si el tipo de términos empleados por los estudiantes en el texto escrito corresponden al tema y área de conocimiento desarrollada. En este caso, al ser un estudio de caso comunitario, se concluyó que hay cumplimiento a este parámetro. Primeramente, debido a que todos se suscriben a una situación comunitaria específica (comunidad de Panamanka). No obstante, es preciso mencionar que no se observó una variedad terminológica en los argumentos expuestos (todas fueron palabras propias del estudio de caso). Asimismo, el tipo de registro (informal) no fue el adecuado según las características discursivas de la tipología a escribir (ensayo).

La siguiente subcategoría es la ortográfica. De manera general, nueve estudiantes equivalentes a 69 % de la muestra utilizaron correctamente las letras mayúsculas, mientras que ninguno utilizó oportunamente los signos de puntuación. De igual forma, únicamente dos discentes (15%) acentuaron bien durante la construcción de los párrafos.

#### **b) Competencia sociolingüística**

Desde esta competencia se estudia el conocimiento y destrezas de los estudiantes para alcanzar un uso de la lengua apropiado de acuerdo con un contexto sociocultural determinado. En lo correspondiente al tipo de nivel de la lengua, se evidencia un predominio del nivel popular o coloquial. Esto debido a que las ideas expuestas en los textos, tienen como propósito únicamente manifestar una posición sobre el estudio de caso analizado, no hay una preocupación por la forma (tipos de argumentos), sino por la expresión tácita a través de descripciones y explicaciones de la comunidad de Panamanka y las posibles soluciones ante los problemas planteados.

#### **c) Competencia estratégica**

Esta competencia está orientada al estudio de las habilidades de los estudiantes para solucionar problemas relacionados con la comunicación. En este punto, se hará un análisis de las estrategias directas, es decir, las empleadas para el uso de la lengua según la situación comunicativa específica, en este caso la escritura del ensayo según las orientaciones de la prueba diagnóstica. La metodología para la redacción se fundamentó en las siguientes acciones:

- Revisión bibliográfica de los contenidos de las distintas asignaturas (Lengua y Literatura, Matemática, Geografía y Química) para la comprensión interdisciplinaria del estudio de caso.
- Resolución de preguntas orientadas de acuerdo a las competencias a desarrollar en cada asignatura.
- Planificación de texto argumentativo: construcción de tesis, propósito y argumentos.
- Redacción de texto argumentativo.

Este fue el procedimiento adoptado para la construcción del texto. A continuación, se realiza un análisis del cumplimiento estratégico por equipos de trabajo. En el texto titulado *Soluciones ante los problemas de la comunidad Panamanka*, se evidencia una coherencia global, ya que utiliza el patrón textual problema-solución, sin embargo, se hace alusión a problemas sociales,

culturales y ambientales, estas no son completamente desarrolladas en el texto, ni presentado soluciones a cada categoría. Asimismo, los estudiantes no lograron evidenciar los conocimientos de todas las asignaturas en la argumentación desarrollada, de esta forma, desde la competencia estratégica, se concluye que hubo dificultades en el proceso de planificación del texto, especialmente en la formulación de la fundamentación con base en los datos facilitados.

En el texto número dos *Sobre movimientos migratorios, igualdad y sostenibilidad en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaragüense*, tres (sin título) y cuatro *La comunidad de Panamanhka de la costa caribe nicaragüense* se evidencia la carencia de estructura del texto argumentativo, todos se componen de un párrafo con patrones textuales de problema-solución en dos casos, otro no definido. Desde la competencia estratégica se infiere, que los estudiantes no realizaron conscientemente el proceso de escritura en sus cuatro fases: planificación, textualización, revisión y corrección. Lo que implica que carecen de las habilidades de redacción y comprensión de las indicaciones de la guía de aprendizaje.

En síntesis, desde el análisis de las estrategias directas empleadas por los estudiantes para la redacción del texto argumentativo, se concluye que los discentes no empearon las fases de composición textual (planificación, textualización, revisión y corrección) para la construcción del texto según la intención comunicativa. Además, hubo dificultades en la integración de los conocimientos de las disciplinas en estudio, ya que solo se centraron en la sostenibilidad ambiental o los movimientos migratorios. De esta forma, se obvio el conocimiento de las demás asignaturas, particularmente, conceptos y principios de economía, progresiones aritméticas y geométricas, reacciones químicas y el proceso de composición escrita.

#### **d) Competencia pragmática**

En esta dimensión se analiza la intención comunicativa de los estudiantes en correspondencia al tipo de texto escrito (ensayo), la postura adoptada (tesis) y los argumentos empleados a partir de los actos de habla directos e indirectos considerados. En correspondencia al texto titulado *Soluciones ante los problemas de la comunidad Panamanka* escrito por los estudiantes A13 y A17, se evidencia la falta de la tesis, lo que indica la inexistencia de una postura clara con respecto al tema abordado. De igual forma, utilizan un único argumento de tipo de ductivo para lograr establecer algunas soluciones. Los tipos de actos de hablas son los

directos, ya que explican de manera tácita sus propuestas con base en el estudio de caso. Por ejemplo, para hacer una contextualización de la comunidad *La comunidad Panamahka, en la costa caribeña de Nicaragua, afronta una compleja intersección de desafíos que impactan profundamente en la vida de sus integrantes, particularmente las mujeres indígenas y afrodescendientes.*

De igual forma, para explicar los tipos de problemas y desafíos de la comunidad: *La comunidad Panamahka, en la costa caribeña de Nicaragua, afronta una compleja intersección de desafíos que impactan profundamente en la vida de sus integrantes, particularmente las mujeres indígenas y afrodescendientes* y para establecer una postura sobre la problemática en estudio: *Para abordar esta compleja coyuntura, mi equipo y yo, hemos llegado a la conclusión de que es esencial adoptar un enfoque integral que atienda múltiples dimensiones de los problemas enfrentados por la comunidad Panamahka.* En síntesis, aunque no se logra escribir la intención del texto (tesis), el argumento deductivo empleado de manera implícita, determina su postura.

Con respecto al equipo dos conformado por los estudiantes A22 y A26, escribieron el texto *Sobre movimientos migratorios, igualdad y sostenibilidad en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaragüense.* Este se compone únicamente de un párrafo, no se evidencia la tesis que demuestra la postura e intención demostrada a partir del estudio de caso. En relación a los actos del habla, utilizan los directos, especialmente para referir soluciones *debemos empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de alfabetización en esta comunidad (...) promover el turismo en esta comunidad para así crear fuentes, de empleo y que se de una igualdad de oportunidades para la mujer (...).* A partir de lo anterior, es claro que no existe una intención comunicativa específica en los autores, especialmente desde el proceso de planificación del ensayo, como de los argumentos utilizados.

Por su parte, el equipo 4 conformado por los estudiantes A15, A23, A30, A16 escribieron el texto argumentativo sin título y con un solo párrafo. Únicamente plantea las razones de los movimientos migratorios, sin hacer una contextualización de la comunidad, ni establecer una postura clara de la situación en análisis. El equipo utiliza el acto de habla directo para establecer los problemas comunitarios: *Los principales movimientos migratorios en la comunidad*

*Panamanka de la costa caribe nicaraguense suelen estar vinculado a la búsqueda de mejores oportunidades económicas, acceso a los servicios básicos como educación y salud*

Por último, el texto *La comunidad de Panamankha de la costa caribe nicaragüense* escrito por los discentes A29, A28, A25, A19, A2, evidencia la falta de tesis y argumentos, solo existe una breve contextualización de la comunidad. En cuanto al tipo de actos de habla, predominan los directos, especialmente para establecer problemas y proponer soluciones: *Los principales problema que obliga a los pobladores de Panamanka en migrar es la falta de apoyo de diferentes puntos, tales como el desempleo, la falta de educación, muchas limitaciones de recursos y el abuso de los colonos que despojan a los habitantes de sus hogares (...) Un programa de alfabetización e inversión a la educación (...) Hay que hacer espacios de innovación y fortalecimiento al desarrollo económico.*

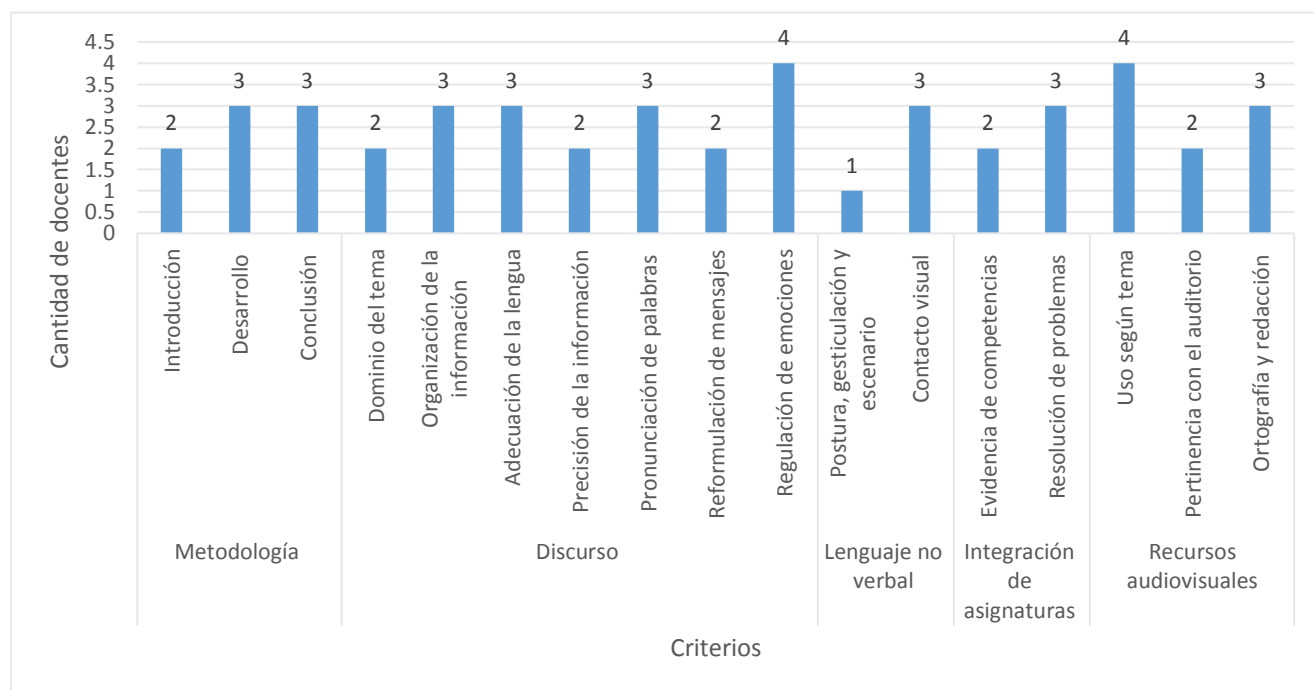
En conclusión, es evidente que los estudiantes no tienen definida una intención comunicativa en los textos escritos, todos carecen de tesis, lo que indica una ausencia de su postura con respecto al tema, lo que hace una comprensión limitada por los lectores metas. Aunque algunos equipos logran manifestar su posición mediante argumentos deductivos, se señala una debilidad en la planificación y estructuración de sus ideas, no solo por aspectos de contenido, sino de forma. Por otro lado, a pesar de las deficiencias en la estructura argumentativa y la intención comunicativa, los estudiantes utilizan predominantemente actos de habla directos.

## **2.1. Resultados de la exposición oral**

La presentación oral de los resultados del estudio de caso correspondiente a la Prueba Diagnóstica (PD) fue presentado por medio de un video por los cuatro equipos de trabajo. Posteriormente, los cuatros docentes evaluaron cada discurso a través *google forms* en correspondencia a los criterios establecidos en la lista de cotejo (metodología, discurso, lenguaje no verbal, integración de las asignaturas e implementación de recursos audiovisuales). A continuación, los resultados:

**Figura 30**

*Exposición oral equipo primero*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa diagnóstica. Fuente: lista de cotejo.

El gráfico anterior indica el dominio de las habilidades de exposición oral mostrada por los estudiantes A13 y A17 en la presentación de los resultados del estudio de caso. En la categoría **metodología** el 75% de los docentes consideran que se cumplió con los procedimientos del desarrollo (dominio del tema, organización de la información, etc.) y conclusión (síntesis de los puntos abordados). En la segunda categoría **discurso** el 75% de los maestros estiman que hay una acertada organización de la información, pronunciación y adecuación de la lengua. No así, con un 50% que consideran que no existió dominio del tema, precisión de la información y reformulación del mensaje. En la tercera categoría **lenguaje no verbal**, la mayor habilidad de los estudiantes es el contacto visual con el 75% de aprobación.

En lo que corresponde, al **uso de medios audiovisuales**, el 100% de los educadores consideran que los utilizados por los estudiantes (videos, ppt) son pertinentes según el tema. No obstante, el 50%, estiman que no existe **pertinencia con el auditorio**. De igual forma, un 75% valoran como correcto el discurso escrito presentado desde la ortografía y gramática española.



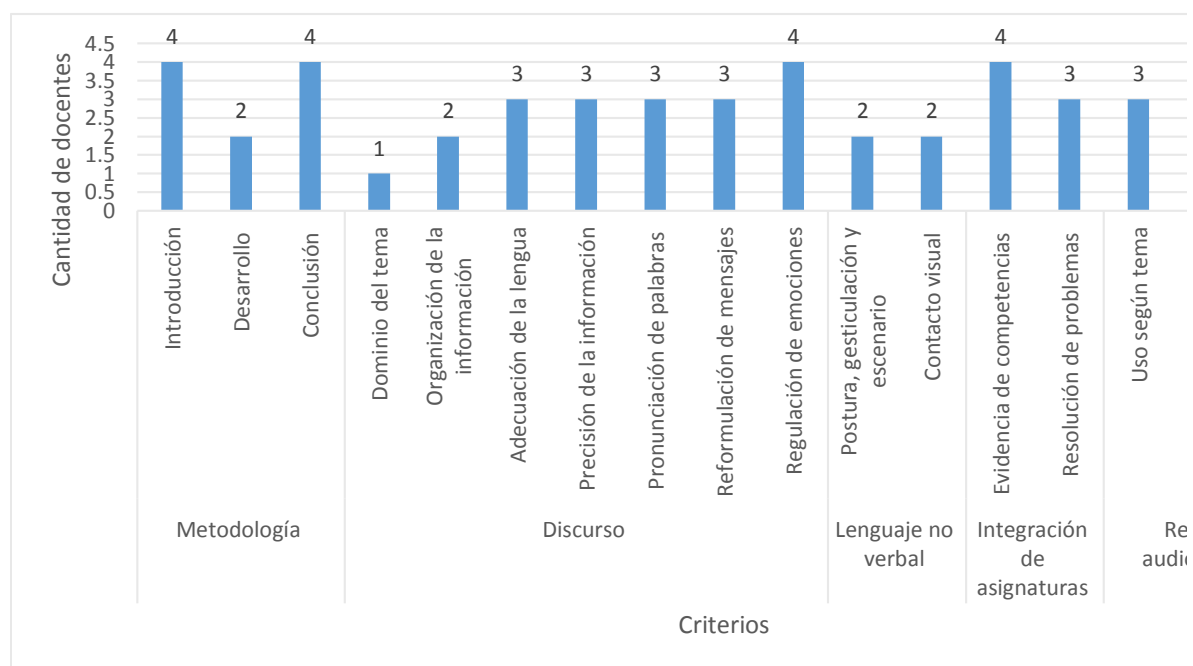
Por último, los docentes de Geografía Económica y Lengua y Literatura manifestaron que evidencian sus competencias en el discurso de los estudiantes, no así Matemática y Química.

De manera general, los docentes comentaron en el formulario que las mayores fortalezas del equipo fueron el cumplimiento, la exposición clara, y la presentación oportuna en el discurso de las alternativas para la solución del estudio de caso. En cuanto a las debilidades, los docentes de Lengua y Literatura y Geografía indican que faltó dominio del tema y la apropiación de algunas habilidades de expresión oral estudiadas. De igual forma, la maestra de Química estima que faltó una mayor relación entre la argumentación (soluciones) y el problema analizado, propone la inclusión de temas como género, impacto social, cultural y económico. Por último, el maestro de Matemática únicamente sugiere el aumento de la voz.

Por otro lado, el siguiente gráfico muestra los resultados de la exposición del equipo dos, integrado por los discentes A26 y A22:

**Figura 31**

*Exposición oral equipo dos*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa diagnóstica. Fuente: lista de cotejo.

El gráfico anterior refleja que en la categoría **metodología** el 100% de los docentes consideran que se cumplió con los procedimientos de la introducción (saludo, presentación de expositores, tema y objetivos.) y conclusión (síntesis de los puntos abordados). No así con el desarrollo que alcanza un 50% de práctica. En la segunda categoría **discurso** el 75% de los maestros estiman que hay una acertada adecuación de la lengua, precisión de la información, pronunciación de palabras y reformulación del mensaje. A pesar de estos resultados, subrayan las limitaciones en el dominio del tema con un 25% de cumplimiento y la organización de la información con el 50% de reprobación. Es importante mencionar, que el 100% de los educadores consideran que hubo un buen dominio emocional durante la disertación.

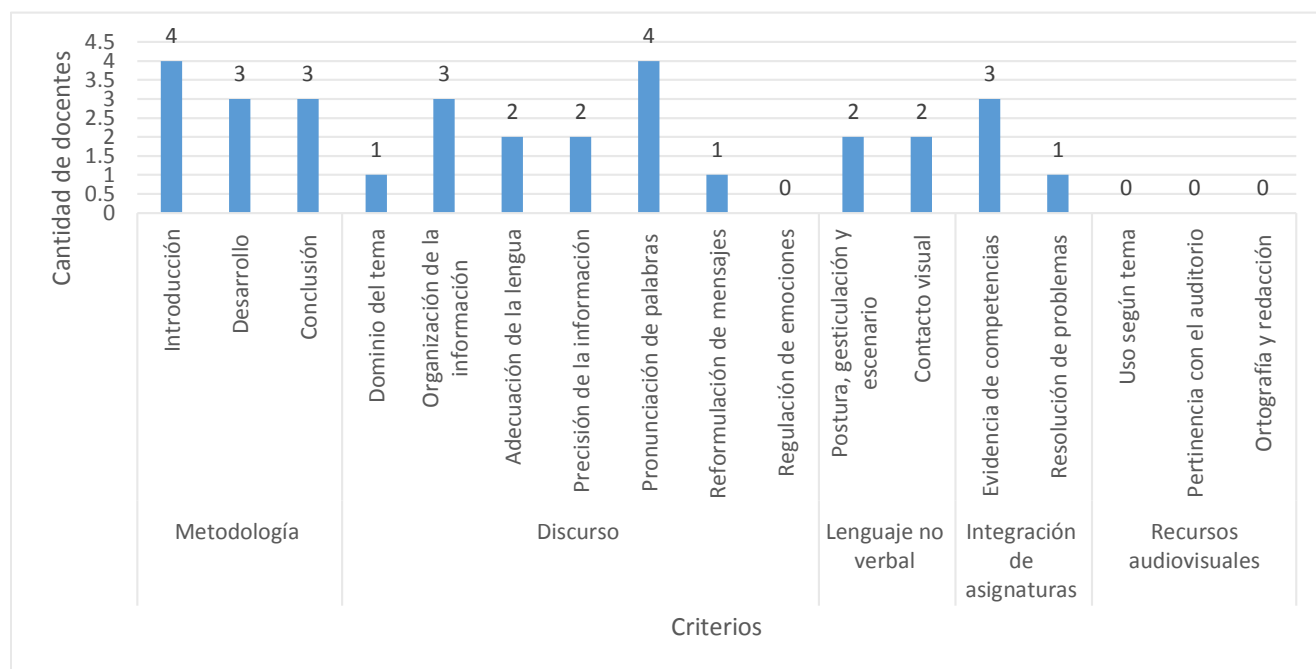
En la tercera categoría **lenguaje no verbal**, el 50% de los maestros manifiestan que hubo dominio en el contacto visual, el escenario, gesticulación y postura. En lo que corresponde, al **uso de medios audiovisuales**, el 75% de los educadores consideran pertinentes los implementados, únicamente el 50% estiman que hubo pertinencia entre los recursos audiovisuales y el tema abordado, además, notan la presencia de errores de ortografía y redacción con un 50% de los evaluadores. La última categoría es la **integración de las asignaturas** el 100% estima que se evidencia su área en la argumentación, no obstante, se contradice la docente de Química al referir que no hay integración de su disciplina escolar en la resolución del problema.

En los comentarios, los docentes indican que las principales fortalezas de los estudiantes radican en el cumplimiento, la comprensión del problema estudiado, el dominio del tema a través de los argumentos de autoridad y el tono de voz. Aun así, consideran que se debe mejorar el proceso de preparación, el uso ético de la IA ya que fue utilizado en la ponencia, y la profundización de algunos elementos del tema como causas, consecuencias y medidas.

El tercer grupo lo integran los discentes A15, A16, A23 y A30, el siguiente gráfico muestra los resultados de la exposición del equipo:

**Figura 32**

*Exposición oral equipo tres*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa diagnóstica. Fuente: lista de cotejo.

El gráfico muestra que la categoría **metodología** el 100% de los docentes consideran que se cumplió con los procedimientos de la introducción (saludo, presentación de expositores, tema y objetivos.). Mientras el 75% con el desarrollo y conclusión. En la segunda categoría **discurso** el mayor dominio de las habilidades están en la pronunciación de palabras según contexto académico con 100%, y organización de la información con el 75%, pero las categorías dominio del tema y reformulación del mensaje únicamente existe para un docente equivalente al 25%. Un aspecto que resaltar es que todos los maestros estiman que no hubo regulación emocional durante el discurso.

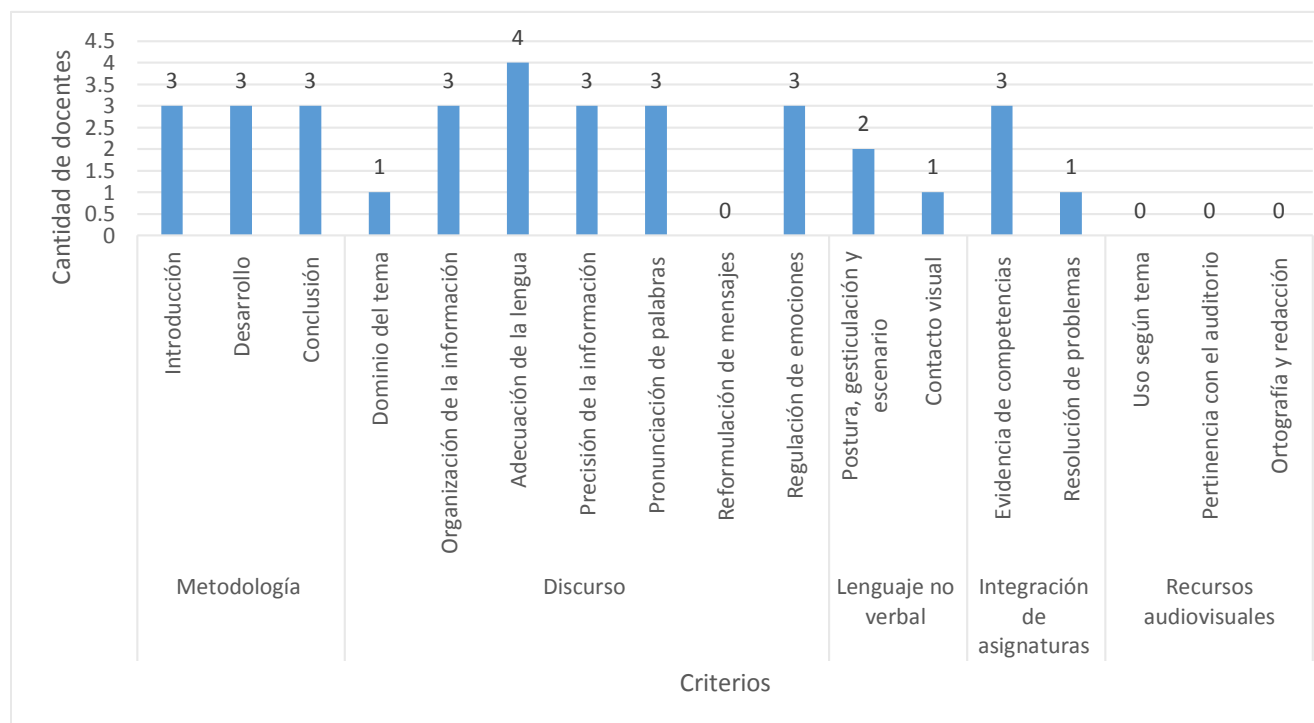
En la tercera categoría **lenguaje no verbal**, el 50% de los maestros manifiestan que hubo dominio en el contacto visual, el escenario, gesticulación y postura. En lo que corresponde, **al uso de medios audiovisuales**, ninguno de los docentes evidenció su uso, por tanto, es 0%. Por último, en la categoría es la **integración de las asignaturas** es interesante notar que tres docentes estiman que hay evidencias de su asignatura (Química, Geografía, Matemática), no

obstante, en la resolución de la situación problemática manifiestan lo contrario, a excepto de Lengua y Literatura. Los comentarios de los docentes indican en las fortalezas la buena postura, el dominio del problema en estudio, y la investigación. En relación con las debilidades sugieren que no hubo dominio del contenido (con respecto a la resolución del problema), exceso de lectura, falta de coordinación (trabajo en equipo), y tono de voz inadecuado.

El cuarto grupo lo integran los discentes A29, A28, A25, A19 y A2, el siguiente gráfico muestra los resultados de la exposición del equipo:

**Figura 33**

*Exposición oral equipo cuatro*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa diagnóstica. Fuente: lista de cotejo.

El gráfico muestra que la categoría **metodología** el 75% de los docentes consideran que se cumplió con los procedimientos de la introducción, desarrollo y conclusión de la exposición, a excepción del maestro de Geografía Económica. En la segunda categoría **discurso** el mayor dominio de las habilidades están en adecuación de la lengua según el contexto con 100%, organización de la información, precisión de la información y pronunciación de las palabras con

un 75%. No obstante, en esta categoría ningún docente plantea que se realizó reformulación del mensaje.

En la tercera categoría **lenguaje no verbal**, el 50% de los maestros manifiestan que hubo dominio del escenario, gesticulación y postura, mientras que uno (25%) contacto visual. En lo que corresponde, **al uso de medios audiovisuales**, ninguno de los docentes evidenció su uso, por tanto, es 0%. Por último, en la categoría es la **integración de las asignaturas** es interesante notar que tres docentes estiman que hay evidencias de su asignatura (Geografía, Lengua y Literatura, Matemática), no obstante, en la resolución de la situación problemática manifiestan lo contrario, Geografía y Lengua sostienen que no se evidencian en la resolución de problemas. Únicamente, Matemática argumenta que existen sus competencias.

Según los docentes las principales fortalezas del equipo son el dominio del tema (problema, objetivos y contextualización de la situación problemática), y la utilización de datos estadísticos, con relación a las debilidades, los evaluadores sostienen que se debieron desarrollar otros aspectos del contenido, principalmente igualdad de género, además, la necesidad de ampliar los argumentos expuestos, evitar el exceso de lectura, y considerar todas las asignaturas para la solución de la situación.

A partir de la aplicación del instrumento a la exposición oral de los estudiantes, se concluye de manera general:

1. En la categoría **metodología** todos los equipos presentaron dificultades para la planificación, desarrollo y evaluación de la exposición oral. Las mayores limitaciones de los discentes radican en las habilidades mostradas en el desarrollo de la actividad oral, especialmente en el dominio del tema, y la calidad de los argumentos expuestos (según estudio de caso). Por su parte, la introducción de acuerdo a la perspectiva de los maestros es una de las fases mayores cumplidas por los estudiantes con un rango entre 90% y 100% de aprobación y la conclusión en un 75%.
2. En la categoría **discurso** estaba distribuida en siete criterios, de los cuales organización de la información y pronunciación de palabras fueron los mejores valorados en un rango del 75% al 100%. No obstante, los criterios dominio del tema, reformulación de ideas y regulación de emociones fueron los menos puntuados hasta un 25% por los docentes.

3. La categoría de **lenguaje no verbal**, se estructuró en dos criterios, el mayor dominio por los equipos fue el contacto visual con un 75% de aprobación, mientras que la postura, gesticulación y dominio del escenario, únicamente el 50% de los discentes lograron cumplirlos.
4. En la categoría **uso de medios audiovisuales**, los equipos tres y cuatro no los emplearon para un 50% de incumplimiento con respecto a la cantidad de estudiantes participantes. Los equipos uno y dos los emplearon, los datos indican que existe una considerable pertinencia de los mismos en un rango del 75% al 100%, sin embargo, persisten problemas relacionados a la pertinencia de estos con el auditorio y ortografía y redacción en un 50% de acuerdo a la percepción de los docentes.
5. En la categoría **integración de las asignaturas**, las más aplicadas corresponden a Lengua y Literatura por los equipos uno, dos y cuatro con un 75%, y Geografía Económica en los equipos tres y cuatro. La menos aplicadas fueron Matemática y Química. No obstante, en la resolución del problema (estudio de caso) los docentes manifestaron que en los equipos uno, tres y cuatro, no se evidenció la aplicación de sus competencias en los argumentos expuestos, lo que indica una contradicción en sus posturas.

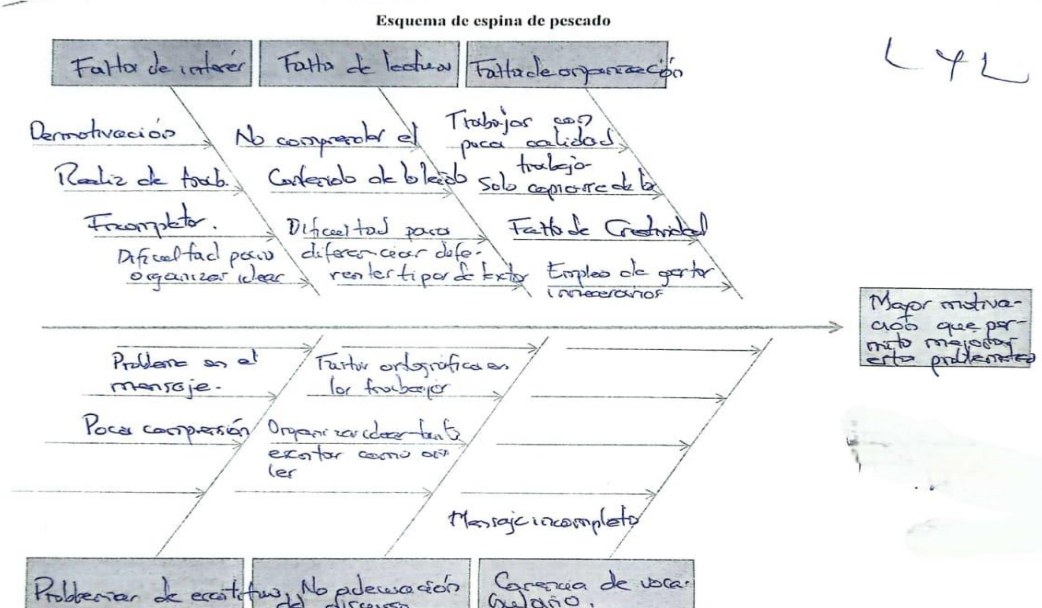
#### **4.1.3. Problemas comunicativos de los discentes según percepción del profesorado**

En la segunda sesión de los talleres de formación dirigido a los cuatros docentes de décimo grado, se realizó un diagnóstico de las dificultades comunicativas de los estudiantes de décimo grado en correspondencia con la experiencia de cada educador con su respectiva asignatura (Geografía Económica, Lengua y Literatura, Matemática y Química). A continuación, se presenta los resultados por cada docente, posteriormente una categorización de las limitaciones identificadas.

La espina de pescado se compuso de tres aspectos: causas de las limitaciones comunicativas, consecuencias de estas limitaciones y la propuesta de cada docente. A continuación, se presenta el resultado del docente de Lengua y Literatura:

**Figura 34**

*Espina de pescado docente de Lengua y Literatura*



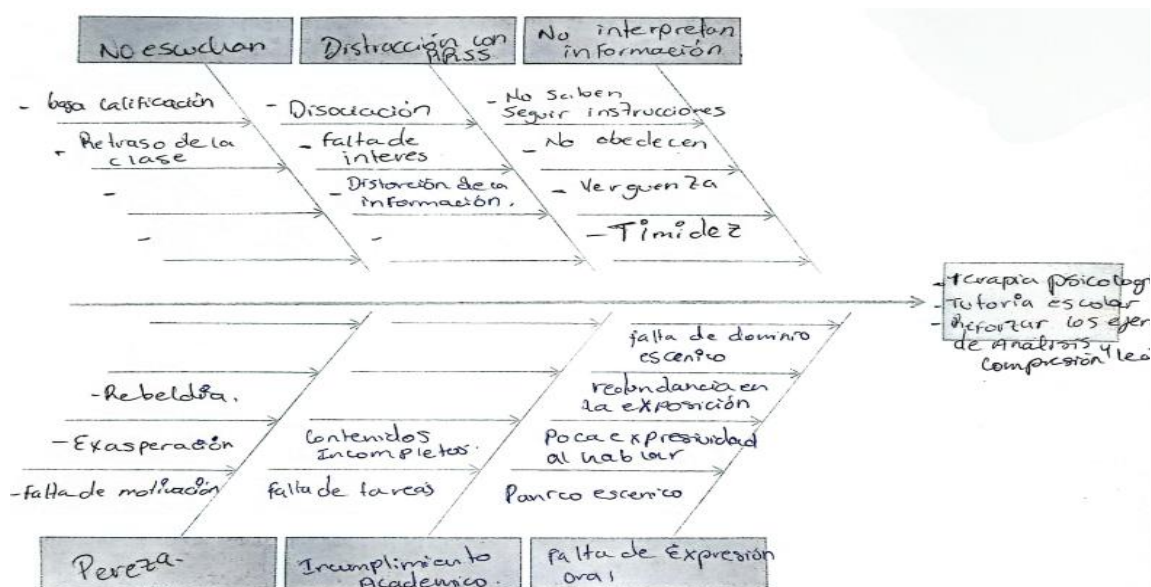
*Nota:* la figura muestra el análisis de las causas, consecuencias y propuesta del docente de lengua y literatura con respecto a las limitaciones comunicativas de los estudiantes de décimo grado. Fuente: taller de capacitación.

El docente refiere que los mayores problemas de comunicación de los estudiantes se enfocan en la falta de motivación, falta de metodología para el trabajo en equipo, dificultad para organizar sus ideas de manera oral y escrita, limitaciones para diferenciar las distintas tipologías textuales, empleo de gestos innecesarios, dificultades para comprender y formular un mensaje, carencia de vocabulario, y problemas de ortografía. Las principales causas que originan estas complicaciones son la falta de interés, lectura y organización. Ante esto, el académico propone que se deben crear espacios formativos que motiven a los protagonistas.

La siguiente figura muestra la percepción sobre las limitaciones comunicativa de acuerdo al profesor de Geografía Económica:

**Figura 35**

*Espina de pescado docente de Geografía Económica*



*Nota:* la figura muestra el análisis de las causas, consecuencias y propuesta del docente de geografía económica con respecto a las limitaciones comunicativas de los estudiantes de décimo grado. Fuente: taller de capacitación.

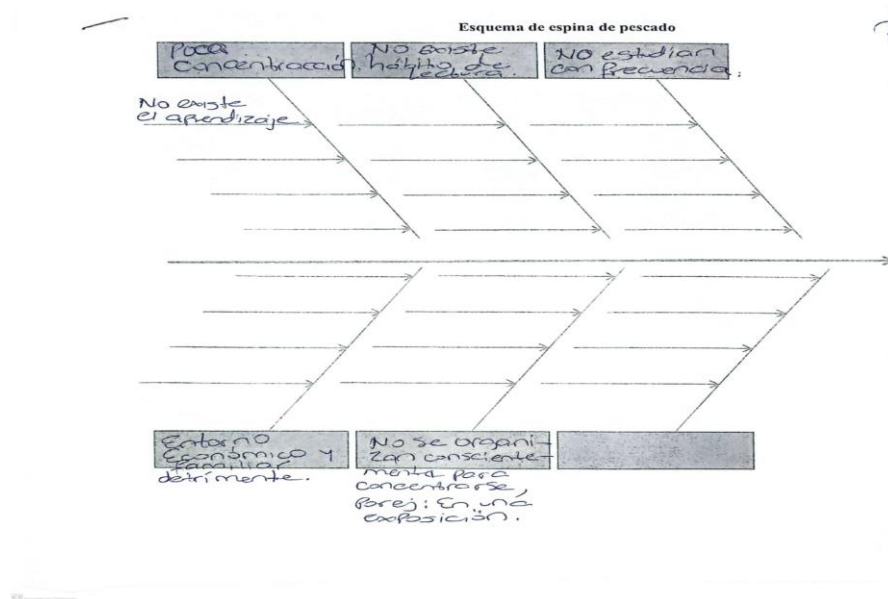
Según la figura anterior, los principales problemas comunicativos de los estudiantes corresponden a disociación de ideas, la falta de interés, distorsión de la información, no atender instrucciones, vergüenza, timidez al hablar en público, poca expresividad al hacer exposiciones, y falta de dominio escénico. Desde su juicio refiere las causas corresponden a la falta de escucha, distracción con las redes sociales, problemas al procesar la información, pereza e incumplimiento académico. Las propuestas de solución están dirigidas a terapias psicológicas, tutoría escolar, y ejercicios permanentes de comprensión lectora.

Por otra parte, se presenta la espina de pescado que manifiesta lo manifestado por la docente de Química:



**Figura 36**

*Espina de pescado docente de Química*

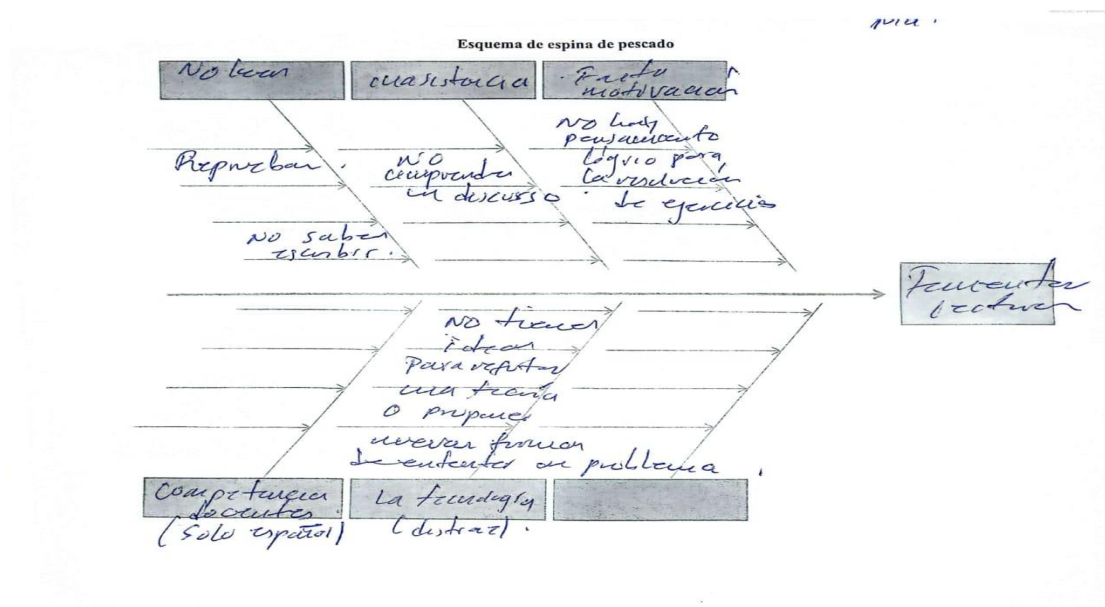


*Nota:* la figura muestra el análisis de las causas, consecuencias y propuesta del docente de química con respecto a las limitaciones comunicativas de los estudiantes de décimo grado. Fuente: taller de capacitación.

La maestra refirió que su argumento se centró en las causas y algunas consecuencias, no presentó propuesta, porque a su juicio, debe hacerlo el docente de lengua y literatura. Entre las limitaciones identificadas en su disciplina argumenta que persiste la falta de concentración, la desorganización del discurso en una exposición académica, por lo tanto, no hay aprendizaje. Entre las causas sostiene la inexistencia de hábitos de lectura, el poco o nulo estudio independiente, y el entorno económico y familiar en detrimento. Por último, el docente de matemática realizó su espina de pescado, se muestra a continuación:

**Figura 37**

*Espina de pescado docente de Matemática*



*Nota:* la figura muestra el análisis de las causas, consecuencias y propuesta del docente de matemática con respecto a las limitaciones comunicativas de los estudiantes de décimo grado. Fuente: taller de capacitación.

El docente considera que los principales problemas de comunicación en los estudiantes son dificultades para escribir, comprensión del discurso oral y escrito, falta de pensamiento lógico para la resolución de problemas matemáticos, las limitaciones para refutar un planteamiento científico con argumentos sólidos. Él menciona que las principales causas son la falta de lectura y motivación, inasistencia, la distracción por tecnología y la falta de compromiso de los docentes, únicamente toda la responsabilidad se adjudica a lengua y literatura. Su propuesta radica en el desarrollo de una política de promoción de lectura permanente.

Posterior, a la presentación de cada profesor, se procedió a escribir el problema central de aprendizaje comunicativo de los estudiantes, a través de una reflexión colectiva del claustro e investigador:

*Los problemas de comunicación referidos a la comprensión lectora (falta de análisis crítico, desconocimientos de las tipologías textuales), comprensión oral (falta de identificación de mensajes en discursos formales, falta de atención por diferentes distractores, no determinan el significado de términos científicos), expresión escrita (caligrafía, ortografía, falta de progresión temática en el desarrollo de las ideas, falta coherencia y cohesión) y expresión oral (falta de estrategias para organizar el discurso autogestionado y plurigestionado, falta de estrategias para expresar un discurso). Esto influye en el bajo rendimiento académico, el limitado alcance de las competencias, la desmotivación y el limitado desarrollo del pensamiento crítico en las asignaturas de Matemática, Lengua y Literatura, Geografía Económica y Lengua y Literatura.*

A partir de la percepción individual (espinas de pescado) y grupal (problema central) se categorizan los principales problemas de comunicación de los estudiantes, según las habilidades productivas y comprensivas del lenguaje. En lo referente a la producción oral los docentes destacan las faltas de estrategias para organizar discursos autogestionados y plurigestionados en contextos formales, limitaciones en la parte kinésica, principalmente con la relación gesto-discurso y la intención comunicativa, en la proxémica con el uso del escenario y la relación con el auditorio, principalmente timidez y falta de concentración.

Con relación a la producción escrita, se evidencia a nivel del discurso problemas en las propiedades textuales, principalmente la coherencia y cohesión, caligrafía y ortografía. Además, dificultades en la formulación de ideas con sentido lógico y concreto, principalmente en el discurso argumentativo, el cual es la tipología discursiva de estudio principal en este nivel. Con respecto a la comprensión oral, destaca las dificultades para el manejo de discursos formales, especialmente con la comprensión y aplicación de los tecnicismos en contextos reales. Por último, en la comprensión lectora, destacan limitaciones con la identificación de las diferentes tipologías textuales, falta de comprensión textual, principalmente en los grados inferencial y crítico. Además, el poco dominio de vocabulario, asociado a escasa práctica de la lectura y escritura.

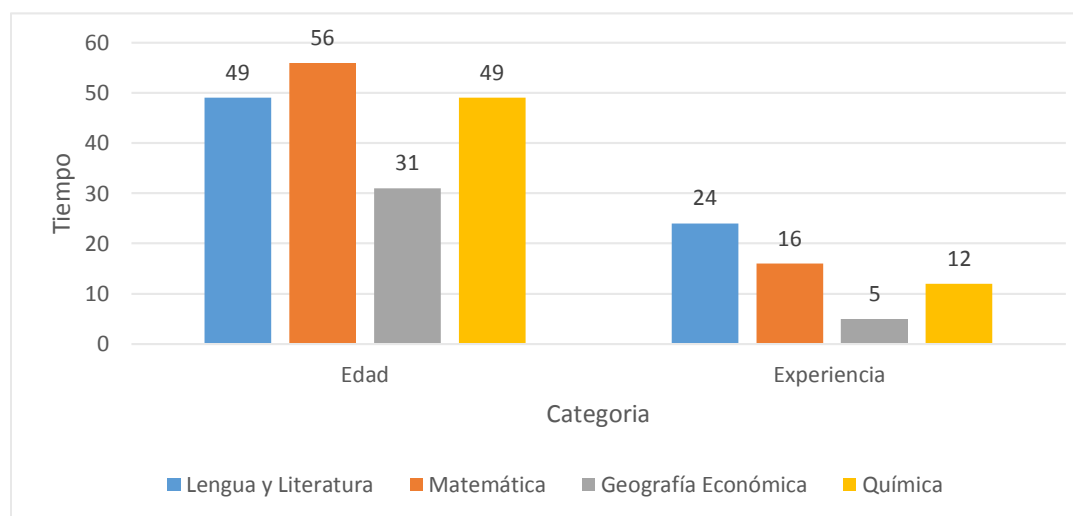
#### 4.1.4. Resultados de la Encuesta Inicial Profesores (EIP)

La Encuesta Inicial Profesores (EIP) fue aplicada a cuatro docentes de las asignaturas de Matemática, Lengua y Literatura, Química y Geografía Económica. Esta tiene como propósito determinar el conocimiento de los docentes sobre las normas lingüísticas y su integración al proceso pedagógico. De manera general, el instrumento está constituido por tres partes: datos generales del docente (sexo, nivel académico, edad, experiencia), las normas lingüísticas y la integración de las habilidades comunicativas a la práctica docente.

En cuanto a los datos generales, el siguiente gráfico muestra la edad y experiencia de los docentes:

**Figura 38**

*Edad y experiencia de los docentes*



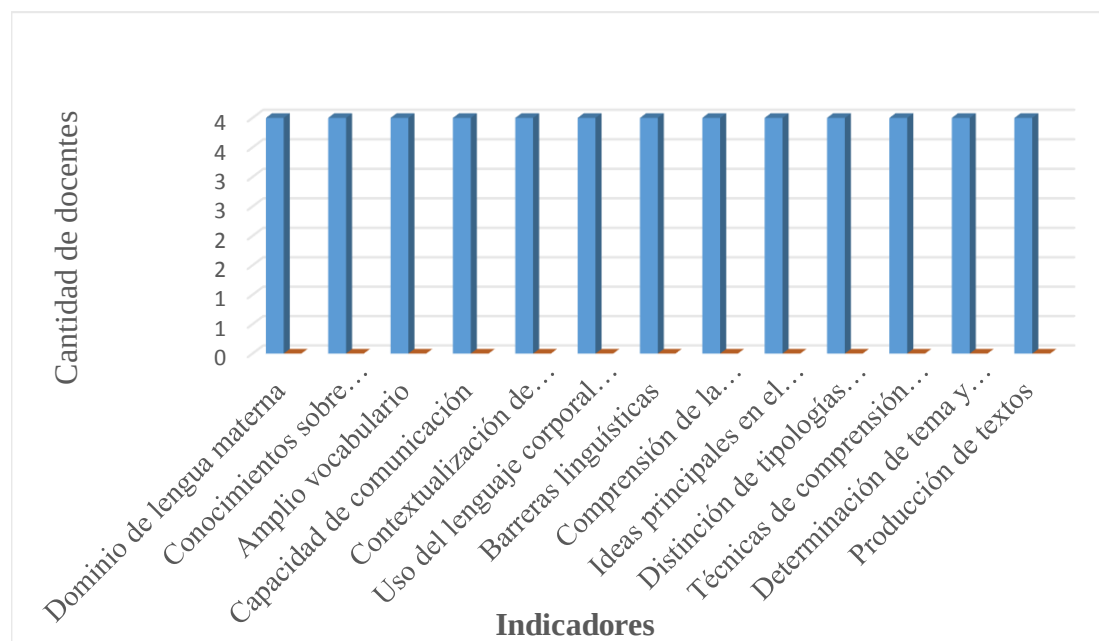
*Nota:* la figura muestra la edad y experiencia de los docentes. Fuente: Encuesta Inicial Profesores (EIP).

La figura anterior muestra la heterogeneidad de la edad y experiencia de los profesores según su especialidad. El docente con menor edad y experiencia corresponde a Geografía Económica, mientras el maestro con mayor edad y experiencia refiere al docente de Lengua y Literatura. En lo correspondiente al nivel académico, los cuatro docentes tienen el grado de licenciatura en sus especialidades, a excepción a la maestra de Química, la que goza de una segunda carrera, Ingeniería en Agronomía.

La segunda parte del instrumento estudia el nivel de conocimiento de las normas lingüísticas, la siguiente figura representa el resultado:

**Figura 39**

*Nivel de conocimiento sobre las normas lingüísticas*



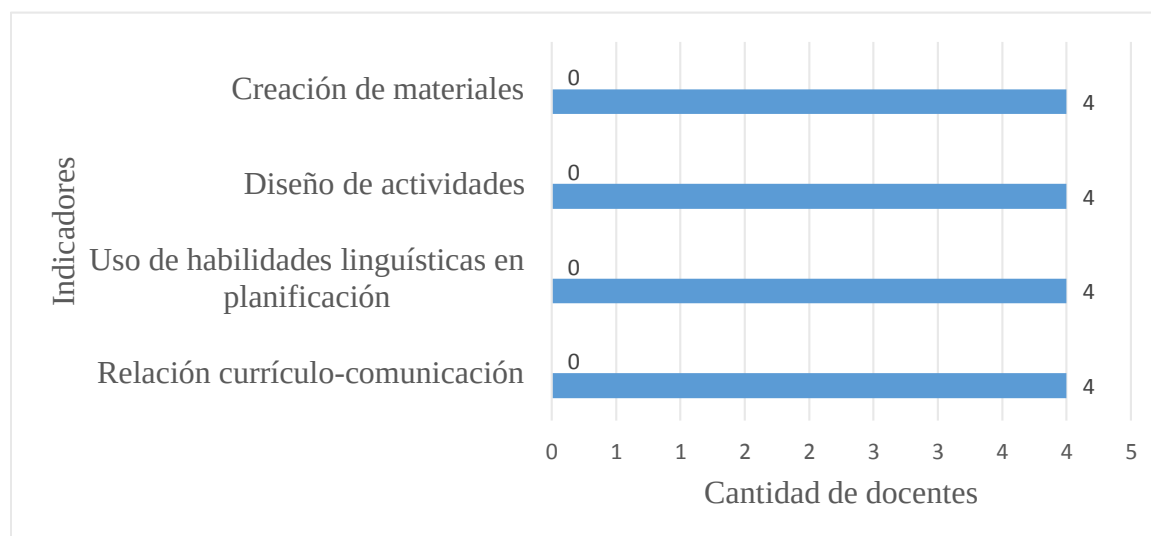
*Nota:* la figura muestra el conocimiento de ellos docentes sobre las normas lingüísticas.

*Fuente:* Encuesta Inicial Profesores (EIP).

La figura anterior indica que el 100 % de los docentes tienen alto grado de competencia comunicativa, principalmente a lo referido al conocimiento de los componentes de la lengua (sintaxis, morfología, ortografía, semántica etc.), y el uso de técnicas para producir y comprender un discurso oral y escrito. En lo correspondiente, a la integración de las habilidades lingüísticas a la planificación didáctica, los resultados se presentan a continuación:

**Figura 40**

*Integración de las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica*

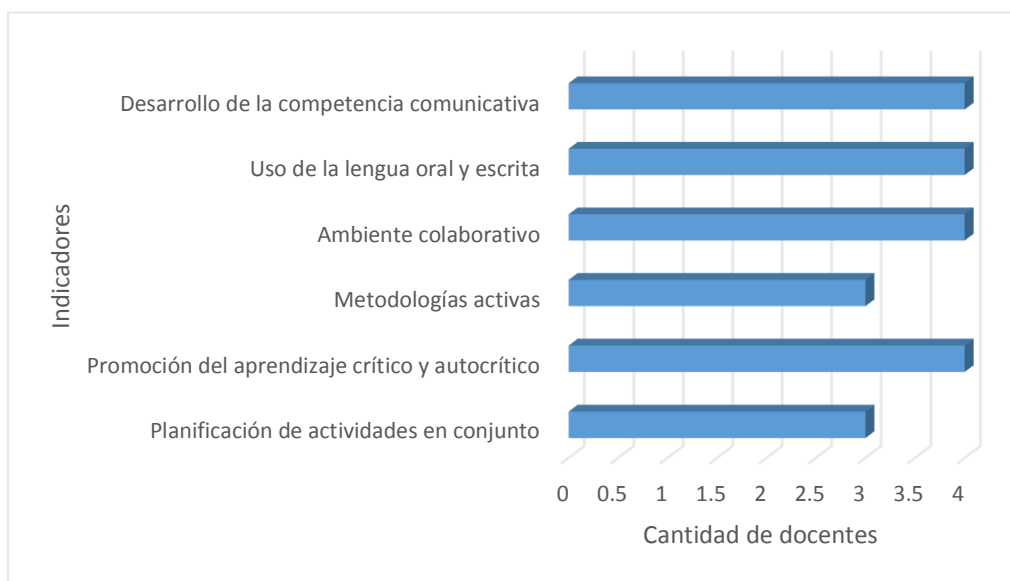


*Nota:* la figura muestra el nivel de alcance de las habilidades de los docentes para integrar las habilidades del lenguaje en la planificación didáctica. Fuente: Encuesta Inicial Profesores (EIP).

Al igual que la primera categoría, los docentes manifiestan que integran el 100% de las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica, específicamente en la creación de materiales, diseño de actividades y los momentos de una clase. En cuanto a la integración de estas en las estrategias didácticas, se considera lo siguiente:

**Figura 41**

*Integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas*

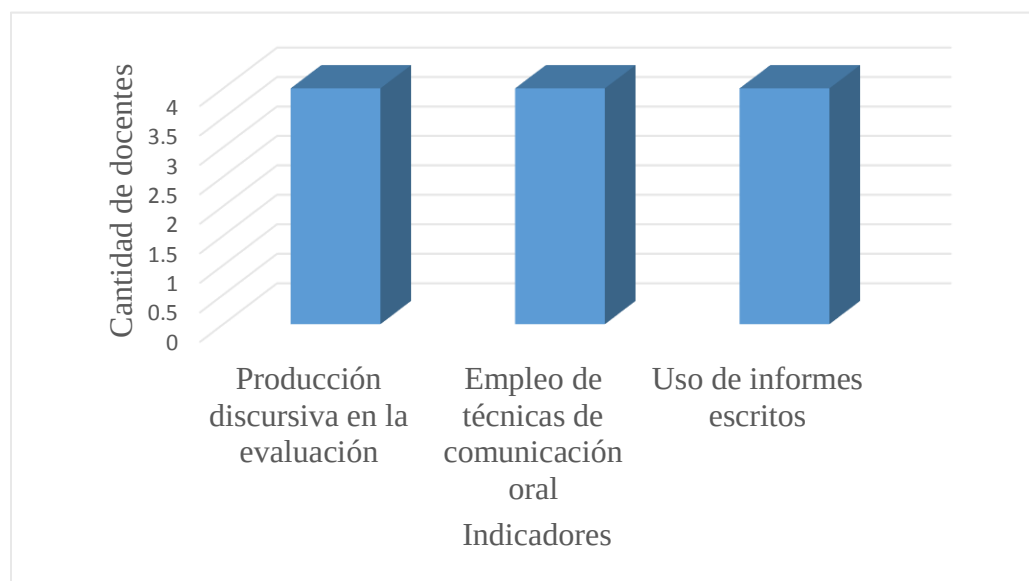


*Nota:* la figura muestra el nivel de integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas. Fuente: Encuesta Inicial Profesores (EIP).

El gráfico anterior muestra que únicamente las habilidades referidas al desarrollo de metodologías activas y planificación de actividades en conjunto son los indicadores que no son cumplidos por los docentes en su totalidad. Con respecto a las demás (promoción del aprendizaje crítico y autocrítico, ambiente colaborativo, uso de la lengua oral y escrita como mediadora del conocimiento) existe un 100 % de cumplimiento. Por último, la siguiente figura refleja desde la percepción de los docentes, el nivel de integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes:

**Figura 42**

*Integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes*



*Nota:* la figura muestra el nivel de integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Fuente: Encuesta Inicial Profesores (EIP).

De manera general, el 100% de los profesores considera que integra las habilidades lingüísticas, principalmente las referidas a las técnicas de producción y comprensión oral, para la evaluación de sus clases.

A partir de lo planteado con anterioridad, se realizan las siguientes conclusiones:

- d) El 100 % de los docentes demuestra un alto grado de competencia en el conocimiento de las normas lingüísticas: sintaxis, morfología, ortografía y semántica, así como en el uso de técnicas para producir y comprender discursos orales y escritos. Además, todos integran plenamente las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica, tanto en la creación de materiales como en el diseño de actividades y estructura de las clases.
- e) En la categoría integración de estas habilidades en las estrategias didácticas se evidencia que únicamente tres docentes cumplen con el desarrollo de metodologías activas y planificación de actividades en conjunto, mientras que otros aspectos como la promoción



del aprendizaje crítico y autocrítico, el ambiente colaborativo y el uso de la lengua como mediadora del conocimiento también alcanzan un 100% de cumplimiento.

- f) El 100 % todos los profesores consideran que incorporan las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes, especialmente en las técnicas de producción y comprensión oral, en las que destaca el foro mesa redonda, conversatorios, exposiciones e informes escritos.

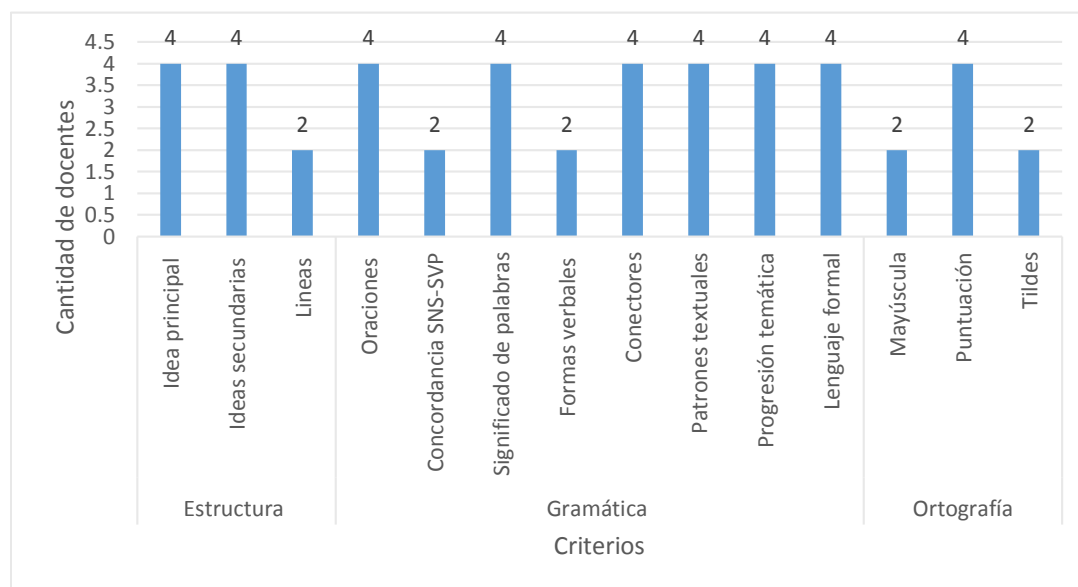
#### **4.1.5. Competencia comunicativa en docentes**

El estudio de las habilidades lingüísticas en los docentes se realizó en el primer taller de formación. Esta sesión tuvo como propósito comprender la importancia de la competencia comunicativa como eje transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La actividad consistió en la resolución de un estudio de caso denominado *Desafíos en el desarrollo de competencia comunicativa: un análisis integrado en el Colegio Público San José*. Los educadores escribieron un párrafo en el cual presentaban respuesta al estudio desde una visión interdisciplinar, luego una exposición oral.

Los criterios para la evaluación del texto escrito corresponden a elementos de estructura, gramática, y ortografía. A continuación, se presentan los resultados de la producción discursiva de los cuatro profesores en la siguiente figura:

**Figura 43**

*Nivel conocimiento sobre la competencia escrita*



*Nota:* la figura muestra el conocimiento de los docentes sobre expresión escrita durante el primer taller de capacitación. Fuente: guía de observación.

Los docentes de Lengua y Literatura y Química escribieron un texto denominado *Estudio de caso Colegio Público San José*, mientras que los maestros de Geografía Económica y Matemática *Intercambio de punto de vista del caso estudio del colegio público san José*. En lo referido a los aspectos estructurales, el primer texto cumple con los criterios establecidos, utiliza la idea principal deductiva, con dos ideas secundarias que amplían la importancia de la comunicación en el contexto académico:

*El estudio de caso del Colegio San José nos invita a reflexionar sobre la importancia de la comunicación para el aprendizaje de los estudiantes. Es fundamental desde cada asignatura fomentar el trabajo en equipo a través de estrategias con metodología activa. Además, mantener una buena comunicación con los padres de familia para trascender el aprendizaje fuera del aula de clase.*

Por su parte, en el segundo texto, se utiliza la idea principal explícita, la que aborda los principales problemas comunicativos en los estudiantes, nótese en el siguiente fragmento del discurso:

*El impacto de la falta de confianza (...) por el temor al que dirán sus compañeros. A su vez uno de los vicios de comunicación (...) . Esto sumado a las barreras educativas entre compañeros como las cargas horarias, la falta de comunicación, y la multidisciplinariedad de las materias (...)*

No obstante, hay que señalar que el texto excede las 10 líneas indicadas, se debió separar por signos de puntuación para mejorar su coherencia y cohesión. El siguiente aspecto corresponde a los elementos gramaticales, de forma general los dos textos cumplen con los aspectos referidos a la escritura correcta de las oraciones, aunque se evidencia un uso excesivo de los enunciados compuestas en el texto dos, el uso de los conectores, la progresión temática y el lenguaje formal. No obstante, el texto escrito por los maestros de Matemática y Geografía, se evidencian problemas de concordancia gramatical: el *queguensismo del estudiante les inhibe a expresar* debería ser *el queguensismo del estudiante les inhibe de expresar*, ya que el pronombre adecuado sería "les" como complemento indirecto. De igual forma, en la concordancia entre el sujeto y predicado: *si tiene dudas por si tienen duda*.

Asimismo, se evidencia un indebido uso de los tiempos verbales, por ejemplo en el fragmento: (...) *ya que tanto si tiene dudas o si comprendieron la clase no participan para consolidar el conocimiento por el temor al que dirán sus compañeros (...)*. El verbo está en pretérito perfecto simple. Sin embargo, el tiempo no se concuerda con la idea que parece expresar la frase. Para mayor coherencia temporal con el verbo "tienen", se debería emplear el presente: "si comprenden la clase", ya que la forma *comprendieron* indica estados permanentes o situaciones que ocurren en el momento actual.

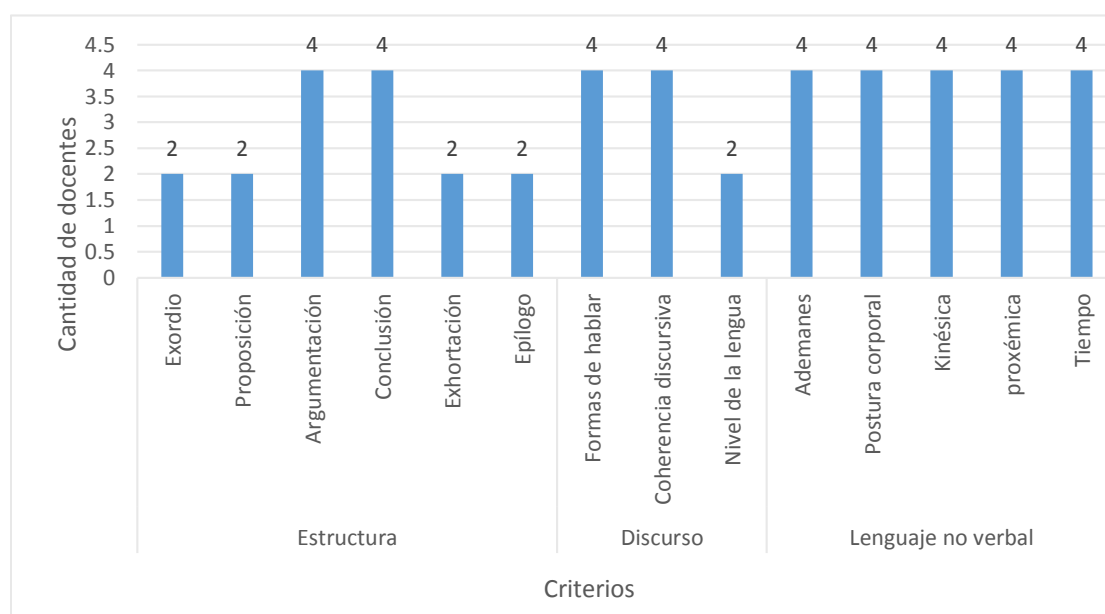
Por último, en lo pertinente a los aspectos ortográficos, se evidencian errores con el uso de mayúscula y tildes en el texto *Intercambio de punto de vista del caso estudio del colegio público san José*, nótese en los siguientes fragmentos del discurso:

*Intercambio de punto de vista del caso estudio del colegio público san José (... )  
queguensismo (Burla, doble personalidad, (...) platica con el compañero de clase, (...)  
san José sea en primer lugar deficiente, retrase el proceso de evaluación, el  
enriquecimiento de vocabulario.*

En lo correspondiente a la habilidad oral, los docentes realizaron un discurso plurigestionado formal de manera colaborativa (pareja) para presentar los resultados del estudio de caso. Los criterios evaluados corresponden a la estructura del discurso (exordio, proposición, argumentación, conclusión, exhortación y epílogo), el discurso (forma de hablar en público, coherencia, nivel de la lengua), lenguaje no verbal (ademanes, postura corporal, elementos kinésicos y proxémicos) y tiempo. La siguiente figura muestra los resultados:

**Figura 44**

*Resultados sobre la competencia oral*



*Nota:* la figura muestra el conocimiento de los docentes sobre expresión oral durante el primer taller de capacitación. Fuente: guía de observación.

La figura muestra que en la categoría estructura de la exposición académica, únicamente los docentes de Lengua y Literatura y Química cumplieron con los cinco procedimientos metodológicos. Con relación al discurso, estos mismos docentes utilizaron un nivel coloquial al compartir los resultados del estudio de caso, de esta manera, no se hace un análisis previo del contexto de enunciación ante de la emisión de las proposiciones. Los argumentos expuestos se basaron en su experiencia en el aula de clase, por ejemplo, el docente de Geografía resaltó el temor de los estudiantes al hablar, por ser objeto de burla o estigma de parte del claustro. Asimismo, reflexionó sobre la pertinencia de la evaluación, ya que las técnicas utilizadas (pruebas) únicamente miden memoria, no competencias.

Por su parte, el profesor de Matemática, manifestó argumentos de experiencia personal, el estigma sobre los números entre el estudiantado. Asimismo, la importancia de la comunicación entre los docentes para poder comprender a los estudiantes, sus problemas de aprendizaje y necesidades afectivas. El docente de Lengua y Literatura explicó que la competencia comunicativa debe desarrollarse de manera práctica, propuso experimentos, conferencias y debates. Por último, la docente de Química basó su discurso en la importancia de incentivar la lectura como una práctica transversal en todas las asignaturas, además planteó estrategias específicas como ensayos, exposiciones y experimentos para lograr el trabajo colaborativo y la comunicación plurigestionada. Por último, en lo correspondiente a las categorías del lenguaje no verbal, se tiene un buen dominio de los ademanes, además se promovió una interacción efectiva con el público mediante el contacto visual y corporal. También, hay una adecuada relación simétrica que indica los espacios entre los interlocutores y se cumplió con el tiempo estipulado para la presentación.

## **4.2. Segunda fase: aplicativa**

La segunda fase tiene como propósito la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. Este objetivo se cumplió en dos etapas. La primera se denomina planificación de la estrategia interdisciplinaria, comprende el análisis de las competencias docentes durante el desarrollo de los talleres de formación (cuatro presenciales y uno virtual) desde los ámbitos curricular y didáctico. Además, un grupo focal para conocer sus principales logros y limitaciones durante esta etapa. La segunda fase se denomina aplicación de la estrategia interdisciplinaria, se analiza la aplicación del ABP por los docentes según la matriz integradora construida a partir de los ámbitos planificación didáctica y desarrollo de clases durante cuatro sesiones. Por último, una entrevista dirigida a los estudiantes para determinar los avances del proyecto a partir de la incidencia de los profesores.

### **4.2.1. Planificación de la estrategia interdisciplinaria**

Los talleres de formación se planificaron con el propósito: desarrollar las competencias didácticas de los docentes mediante la planificación de una estrategia de integración disciplinaria para el desarrollo de las competencias en los estudiantes de 10 grado de la modalidad de Jóvenes y Adultos del Colegio Público Experimental México. Los objetivos específicos se enfocaron en el establecimiento de los elementos teóricos y metodológicos del ABP y en el diseño de una metodología basada en este desde una perspectiva integradora para el desarrollo de la competencia comunicativa.

De forma general, los temas abordados corresponden a la competencia comunicativa, el ABP (elementos teóricos y metodologías) y la planificación de la estrategia interdisciplinaria en las fases establecidas por Roegiers (2007) y De la Torre (2021) según las teorías asumidas en la presente investigación. Para una mayor comprensión de los aspectos metodológicos (ver anexo 16 sobre Taller de capacitación a docentes.).

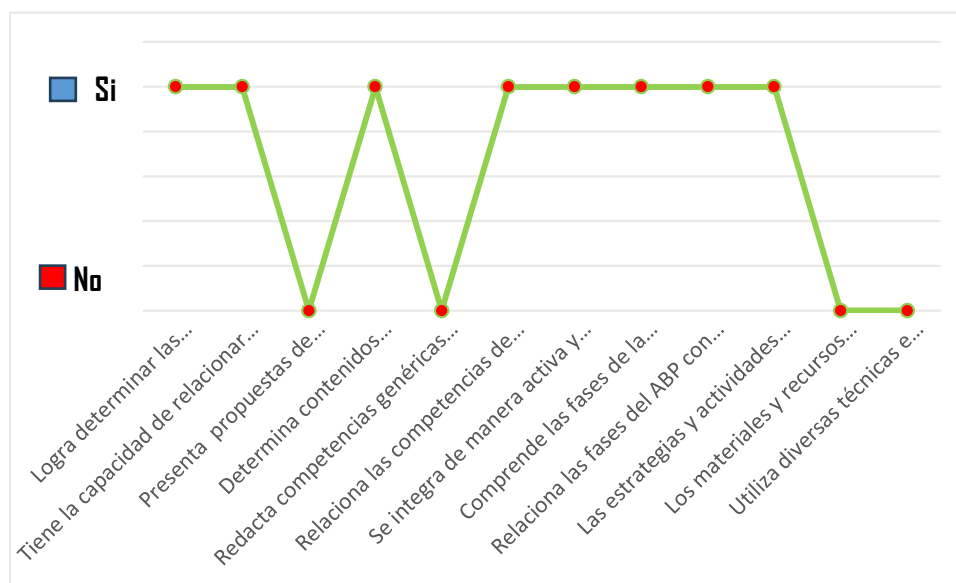
#### **4.2.1.1. Análisis de los ámbitos curricular y didácticos durante la planificación de la estrategia de integración interdisciplinaria.**

El proceso de planificación de la estrategia interdisciplinaria utilizando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tuvo como propósito la estructuración de la estrategia a partir de los ámbitos curricular y didáctico por medio de talleres de capacitación a los docentes de décimo grado, modalidad sabatino, Colegio Experimental México. En total, se desarrolló cinco encuentros de formación, cuatro presenciales y uno virtual. Los ámbitos de estudio corresponden al curricular, orientado al análisis sistemático de los componentes de los programas de estudio para la instauración de puntos de convergencia y complementariedad entre las disciplinas con finalidad de desarrollar una propuesta de integración curricular y al didáctico, en este se estudiaron los procedimientos para la planificación de las unidades didácticas integradoras (planificación, elaboración de materiales didácticos e instrumentos de evaluación).

A continuación, se presenta los resultados del desempeño de cada docente durante el proceso de planificación de la estrategia según la guía de observación. Estas se presentan a través de gráficos de tendencia y se auxilian con las anotaciones realizadas por el investigador durante el desarrollo de los talleres. El primer docente corresponde a Matemática, a continuación se presentan los resultados

**Figura 45**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática*



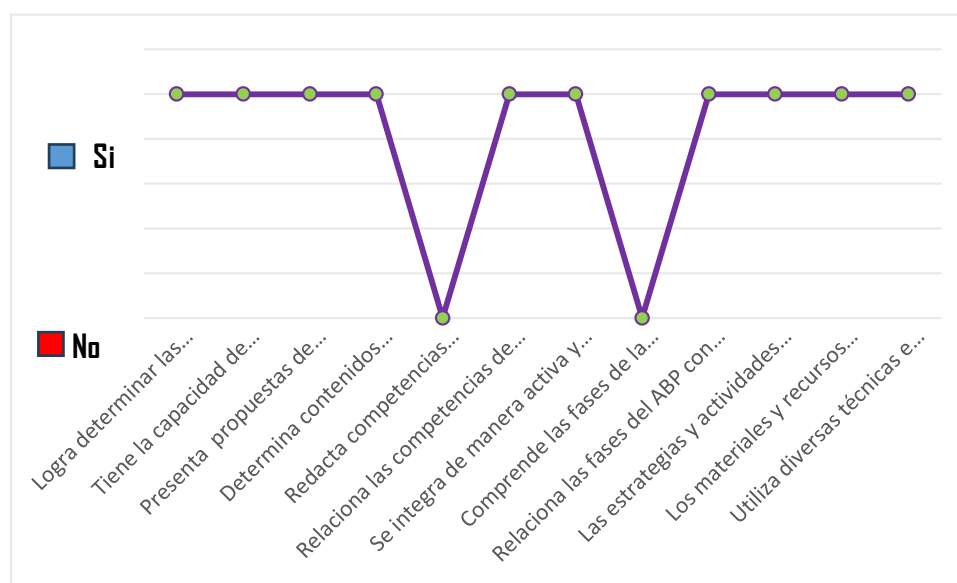
*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el primer taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

El gráfico muestra que durante la primera sesión en el ámbito curricular, el docente se le dificulta presentar soluciones a los problemas de aprendizaje de los estudiantes desde su asignatura y la redacción de competencias interrelacionado los elementos del currículo. Las principales fortalezas en esta primera sesión fueron la identificación de problemas de aprendizaje desde su asignatura, y la determinación de contenidos prioritarios. En el ámbito didáctico, las limitaciones fueron la utilización de materiales didácticos y el uso de instrumentos según la metodología del ABP. Hay que destacar que el docente siempre mostró motivación en el proceso de integración y brindó pautas para lograr establecer relaciones de reciprocidad entre todos los involucrados. Con respecto a la segunda sesión, el siguiente gráfico muestra los resultados:



**Figura 46**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática*

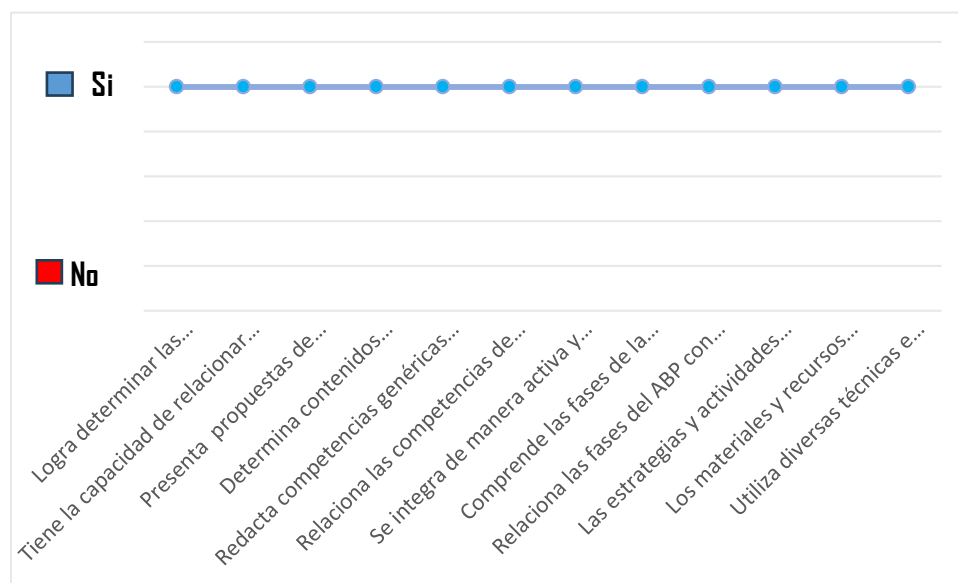


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el segundo taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

En el segundo taller en el ámbito curricular, el docente todavía tiene “dudas” sobre la integración de sus contenidos a la propuesta de los demás maestros, por eso se le dificultó la redacción de las competencias genéricas y específicas. En el ámbito didáctico, la única dificultad fue la comprensión de las fases del ABP, indicó que fue por falta de lectura (asignada por el facilitador). Es importante resaltar que durante esta sesión el docente participó de manera colaborativa en la creación de los instrumentos de evaluación, esto indica un primer acercamiento a nivel didáctico con el desarrollo del trabajo colaborativo. En la tercera sesión, los avances se representan en la siguiente figura:

**Figura 47**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática*

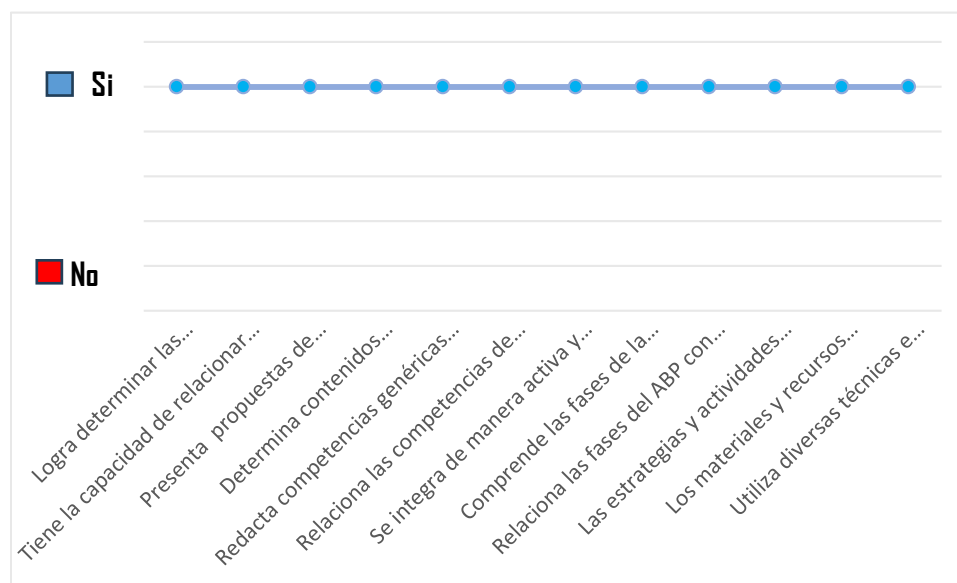


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el tercer taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

En esta sesión, el docente logró el cumplimiento de todos los aspectos relacionados al ámbito curricular y didáctico. Durante el proceso de planificación de la estrategia, el docente sostuvo la necesidad de la inclusión de herramientas tecnológicas en la propuesta didáctica (matriz de integración). Así como la propuesta de proyectos ambientales y el uso de Inteligencia Artificial (IA) como elementos integradores. Los resultados de la última sesión presencial, se muestran a continuación:

**Figura 48**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Matemática*



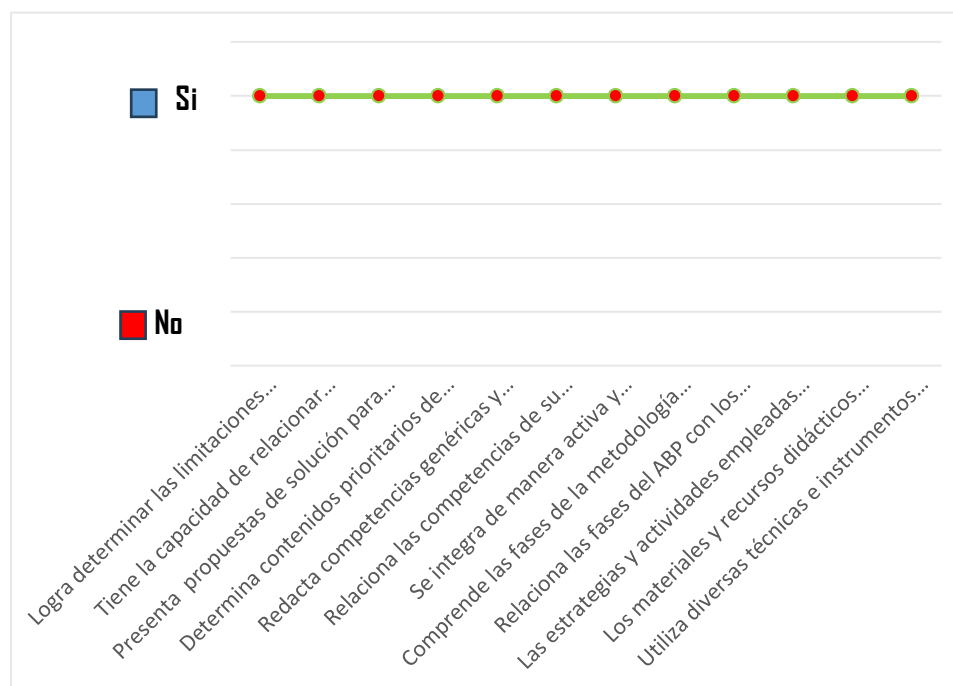
*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el cuarto taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

En el cuarto taller presencial el docente cumplió con todos los criterios establecidos en el ámbito curricular y didáctico. En esta sesión, se consensuó un primer borrador de la matriz integradora. Así como los primeros avances en la elaboración de los instrumentos de evaluación por cada una de las fases. Es importante destacar, que en la sesión virtual el docente no participó por problemas de conexión. A manera de síntesis, se puede mencionar que en las dos primeras sesiones el docente presentó dificultades en la integración, especialmente con la adecuación de los contenidos de trigonometría con la redacción de competencias específicas. Asimismo, hubo limitaciones en la comprensión de la metodología del ABP por falta de lectura. No obstante, al final el profesor logró integrarse con los contenidos y metodología a los requerimientos de cada asignatura.

El segundo maestro es Geografía Económica, los resultados de la primera sesión se indican en la figura:

**Figura 49**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica*



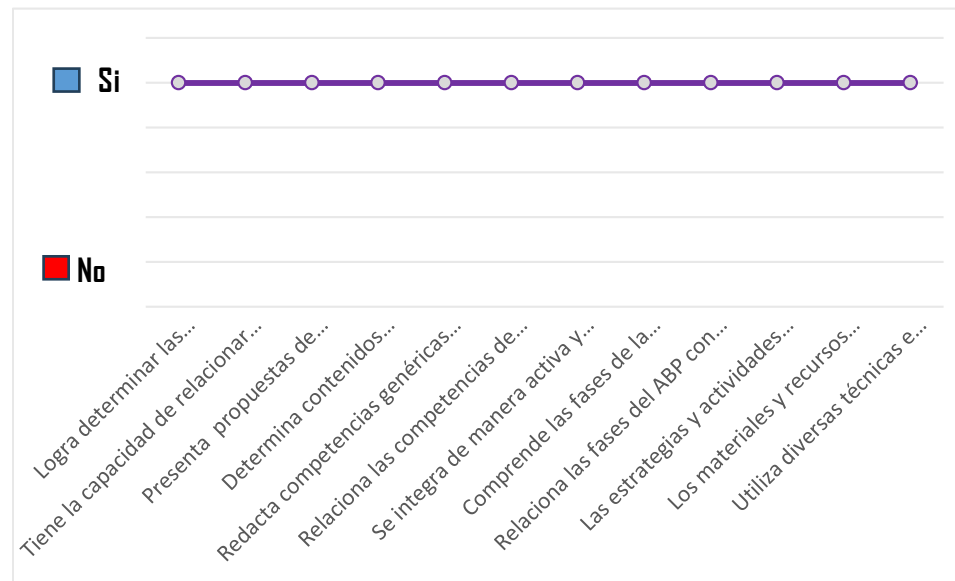
*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el primer taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Durante el primer taller el docente cumplió con los requerimientos en el ámbito curricular y didáctico. Durante el desarrollo y por unanimidad del grupo considerando las características de la Asignatura Integradora (AI), fue seleccionado por los docentes para esta tarea. Él se mostró presto y refirió que espera un cambio en la dinámica de trabajo con respecto a los profesores y estudiantes. Además, menciona que la principal limitación con los discentes en la falta de lectura, por tanto, debe ser objetivo del proyecto fortalecerla. Asimismo, planteó que logra entender el propósito del proyecto, sin embargo, no comprende cómo integrarse con Matemática y Química.

En el segundo taller, se muestra su desempeño en la siguiente figura:

**Figura 50**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica*

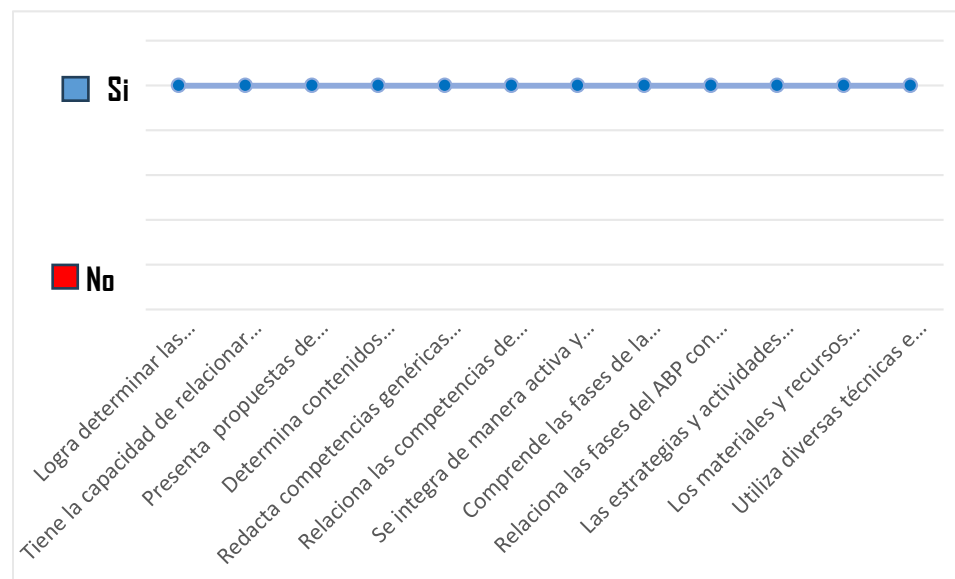


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el segundo taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

En este segundo taller, igual que el primero, el docente logra cumplir con todos los criterios en el ámbito curricular y didáctico. Es oportuno destacar, que él precisó que tuvo que hacer cambios en la programación de contenidos de su asignatura para lograr establecer la relación con los propuestos en todas las materias. De igual manera, siempre participó con propuestas para lograr un ambiente de tranquilidad y avance en el proceso académico. Con respecto al tercer taller, se muestran los resultados:

**Figura 51**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica*

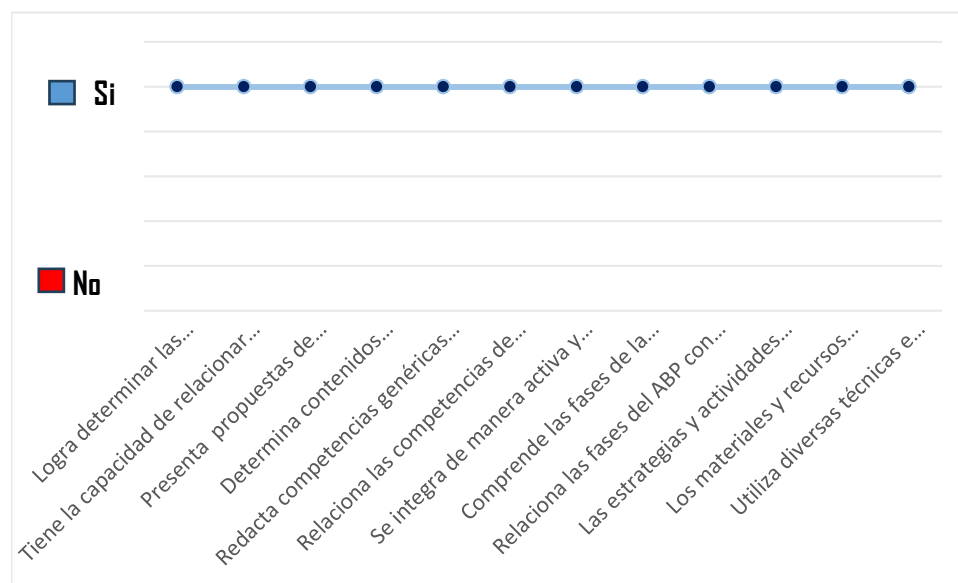


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el tercer taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Igual que sesiones anteriores, el docente cumplió con todos los requerimientos en el ámbito didáctico y curricular. Ratificó su voluntad para fungir como Asignatura Integradora (AI), sin embargo, enfatizó en la necesidad de apoyo de la dirección para el desarrollo de las actividades planificadas en las estrategias y el seguimiento a los proyectos de los discentes. En la cuarta sesión, se presentan a continuación los resultados:

**Figura 52**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica*

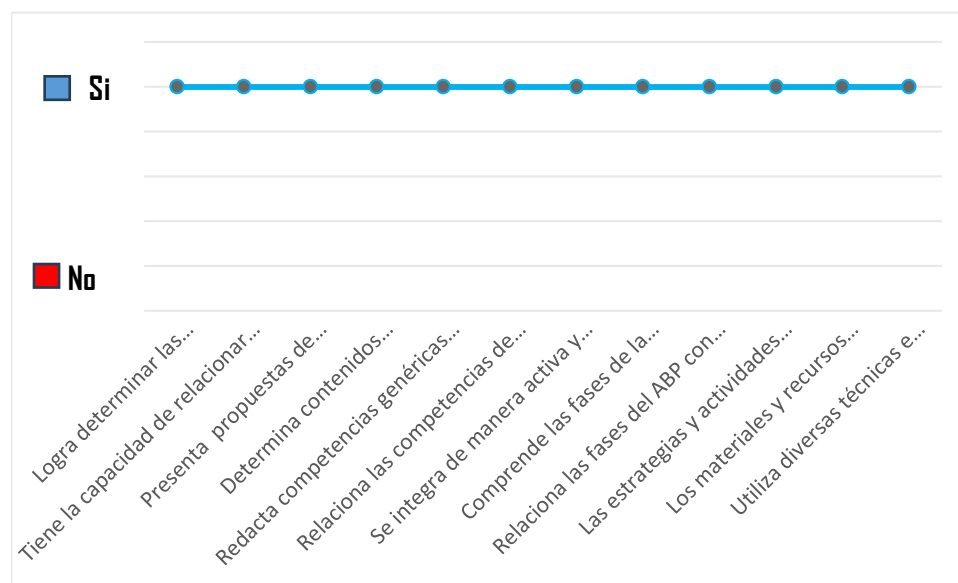


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el cuarto taller de planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Los criterios de la cuarta sesión fueron cumplidos por el docente. No obstante, él tenía cierta preocupación por la delimitación de su asignatura con la Asignatura Integradora (AI). No obstante, se le explicó su rol a partir de las actividades estipuladas en la matriz integradora. Con el apoyo de él, se logró consensuar un primer avance completo de los instrumentos de evaluación para cada una de las fases. El ultimo taller, fue de forma virtual, el objetivo fue hacer una última revisión de la matriz integradora y los instrumentos de evaluación antes de iniciar la fase práctica. En este, de igual forma, el docente cumplió con todos los criterios establecidos en el instrumento, tal como se muestra en la figura:

**Figura 53**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Geografía Económica*



*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante el taller virtual. Fuente: guía de observación.

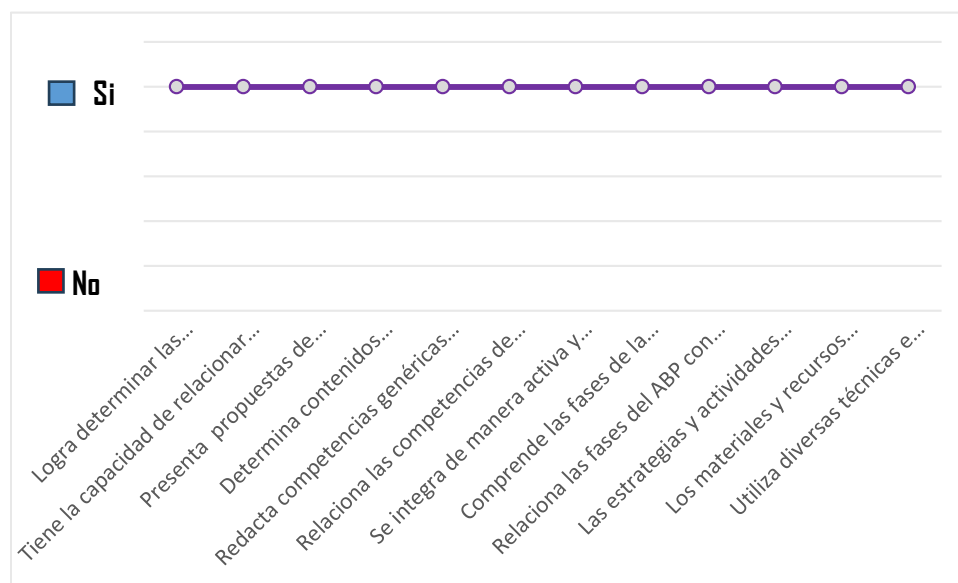
En el taller virtual el docente cumplió con los criterios en el ámbito curricular y didáctico. Sus principales aportes fueron la anexión de algunas ideas al estudio de caso propuesto en la primera sesión de la metodología. Además, consideró el cambio de esquema de pescado, por uno más sencillo, esto con el objetivo de lograr una mayor comprensión por los estudiantes, no obstante, los maestros no tomaron esta sugerencia. En síntesis, se puede destacar que el docente de Geografía Económica, tuvo un desempeño excelente, no solo por sus aportes al proyecto, sino por la aceptación del reto de fungir como Asignatura Integradora (AI). Si bien, al inicio sostuvo una postura hermética, al final logró integrarse y contribuir a la elaboración de la estrategia.

La siguiente docente pertenece a la asignatura de Química, ella únicamente participó en tres talleres presenciales (segundo al cuarto) y en el virtual, en el primero no, por motivo de enfermedad. Los resultados del segundo taller se presentan en la siguiente figura:



**Figura 54**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química*

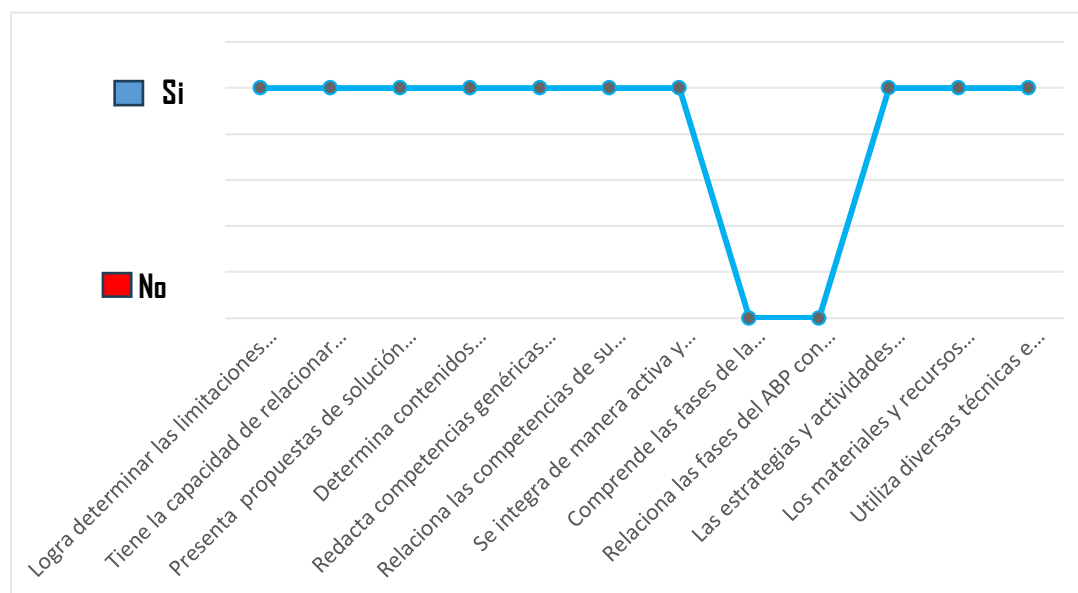


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la segunda sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

En este taller la docente logró cumplir con los criterios en el ámbito curricular y didáctico. Ella siempre hizo alusión que la comprensión lectora era la mayor dificultad en el estudiantado, por tanto, siempre apostó a fortalecer la habilidad de la lectura académica. Asimismo, indicó que le costó establecer las relaciones entre los contenidos de Química con Geografía Económica. No obstante, se logró el acometido y la participación en la construcción de las actividades y sistema de evaluación. Con respecto al tercer taller, la siguiente figura representa los resultados:

**Figura 55**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química*

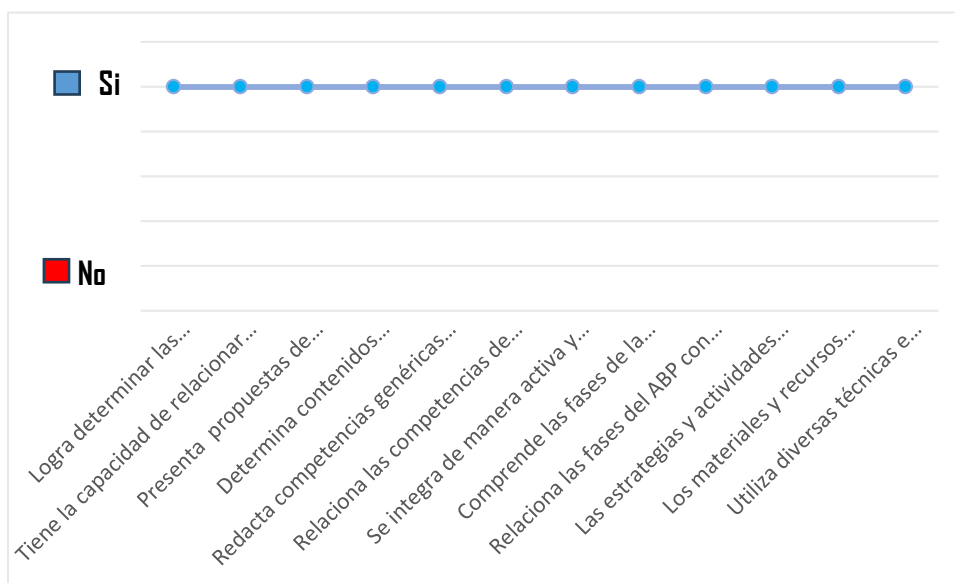


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la tercera sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Durante esta sesión del taller, la docente indicó que no tenía seleccionado los contenidos para la matriz porque se le dificultaba la integración con las demás asignaturas en el desarrollo del proyecto. No obstante, indicó que haría algunas adecuaciones en la malla (selección) para lograr la integración, asimismo, planteó la necesidad de la creación de un archivo en línea para trabajar la matriz y actividades. Ante esto, los demás docentes accedieron. Con respecto al cuarto taller, se muestran los resultados a continuación:

**Figura 56**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química*

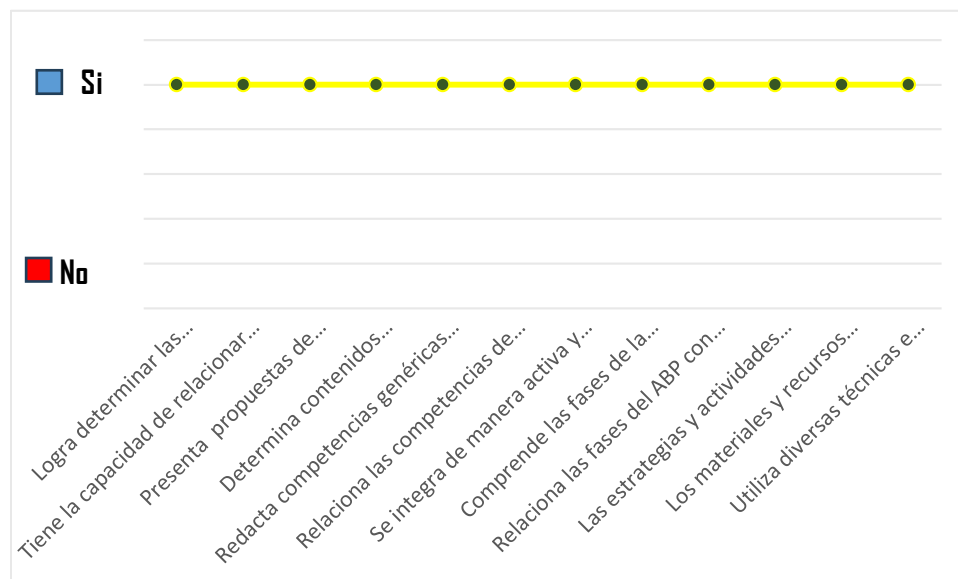


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la cuarta sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de

La figura anterior indica que la docente cumple con todos los requerimientos en los ámbitos curriculares y didácticos. Durante esta sesión se logró aprobar la primera versión de la matriz integradora. En lo que respecta al taller virtual, los resultados se presentan a continuación

**Figura 57**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Química*



*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la sesión virtual para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

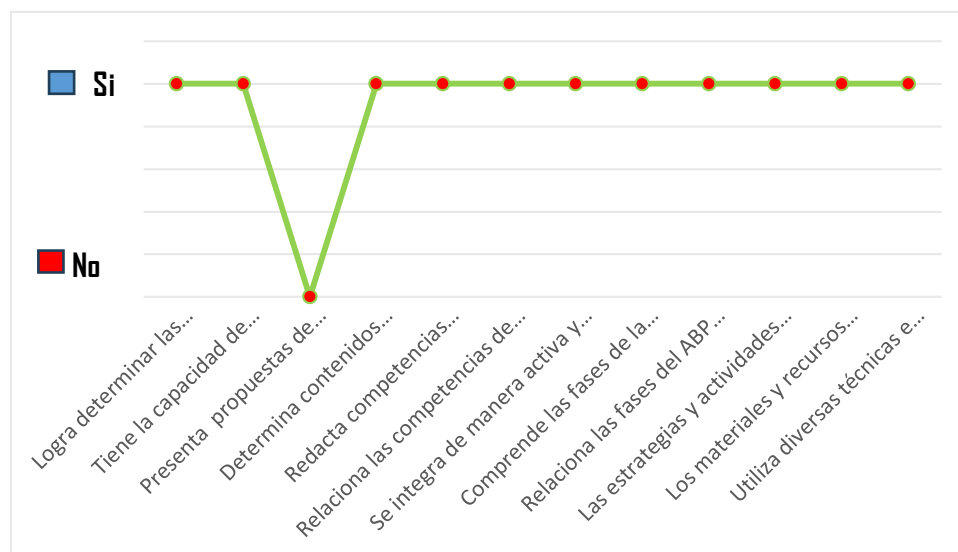
El propósito del taller fue hacer la última validación de la matriz y los instrumentos de evaluación para el inicio del trabajo de campo. En este encuentro la docente cumplió con los requerimientos del instrumento. No obstante, realizó algunas apreciaciones o evaluaciones sobre el proceso desarrollado hasta ese momento. Primeramente, enfatizó en que estaba sumamente clara sobre el proceso didáctico y enfoque del proyecto ejecutado hasta el momento, hizo alusión a un libro que leyó previamente sobre el pensamiento sistémico, donde abordó varios principios de este a partir del proyecto. Por ejemplo, que el proceso de aprendizaje es circular, no lineal, y se debe analizar desde la complejidad del aprendizaje, la motivación, el método inductivo.

Por otra parte, la maestra sostuvo que tenía cierta “incertidumbre” en el cumplimiento de sus metas. Según ella por los siguientes motivos: incompreensión en la práctica de algunos procedimientos en la fase del proyecto, las competencias y responsabilidad de los estudiantes. Al final, la docente termina reflexionando sobre la importancia del cumplimiento de las actividades propuestas, la necesidad de integración desde el pensamiento sistémico y anima a los colegas a iniciar con positivismos.

El siguiente docente es Lengua y Literatura. Los resultados de la primera sesión de la planificación de la estrategia se presentan a continuación:

**Figura 58**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura*

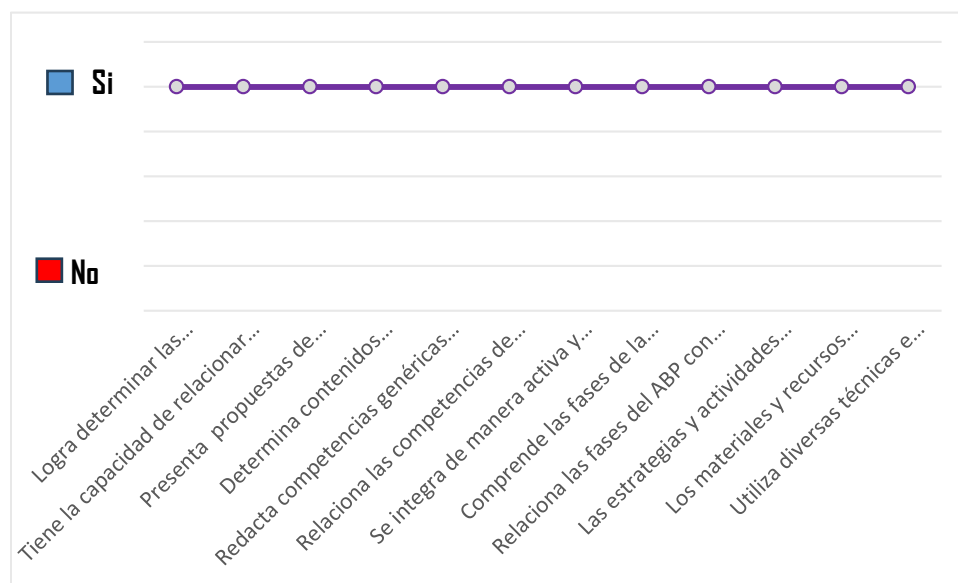


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la primera sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Durante este primer taller el docente se mostró un tanto esquivo con el desarrollo metodológico de la propuesta de ABP. Aunque logró cumplir con muchos criterios del instrumento, siempre tuvo dificultades para determinar problemas de aprendizaje de los estudiantes no solo de su asignatura, sino de la integración con las demás. No obstante, al final manifestó la necesidad de la adoptar estrategias específicas para el desarrollo de la competencia comunicativa durante el proyecto: club de lecturas, álbumes, exposiciones, y trabajo de campo. Los resultados del segundo momento se presentan a continuación:

**Figura 59**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura*

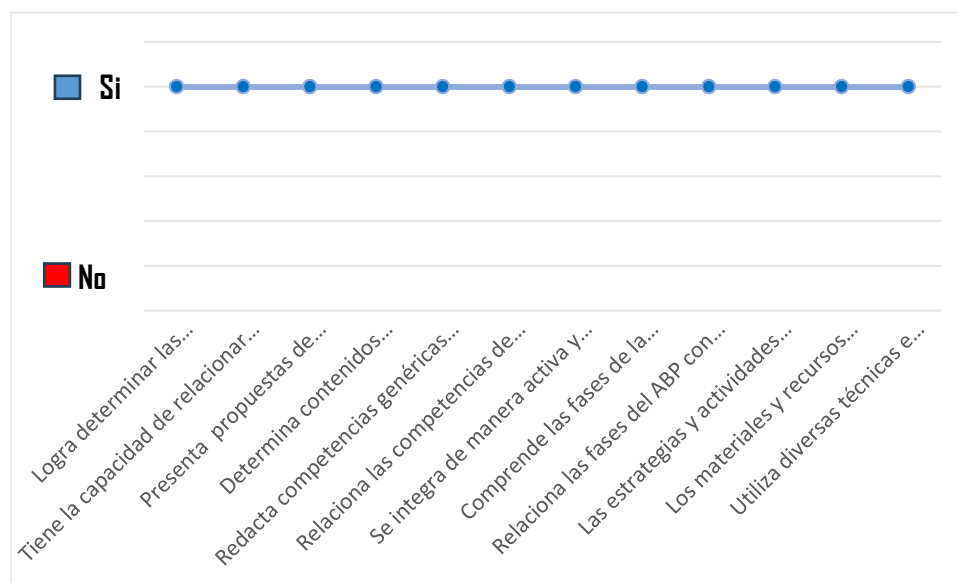


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la segunda sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

En la segunda sesión del taller el docente logró cumplir con todos los requerimientos. No obstante, se pudo observar, que sus propuestas en las actividades de aprendizaje, se enfocaban en su asignatura, especialmente las actividades de lectoescritura. Al principio no consideraba las competencias de las otras materias, sin embargo, al final posterior a un dialogo reflexivo entre los profesores se logró establecer estrategias didácticas en correspondencias al enfoque de su asignatura, el objetivo del proyecto, y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados del taller tercero se presentan a continuación

**Figura 60**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura*

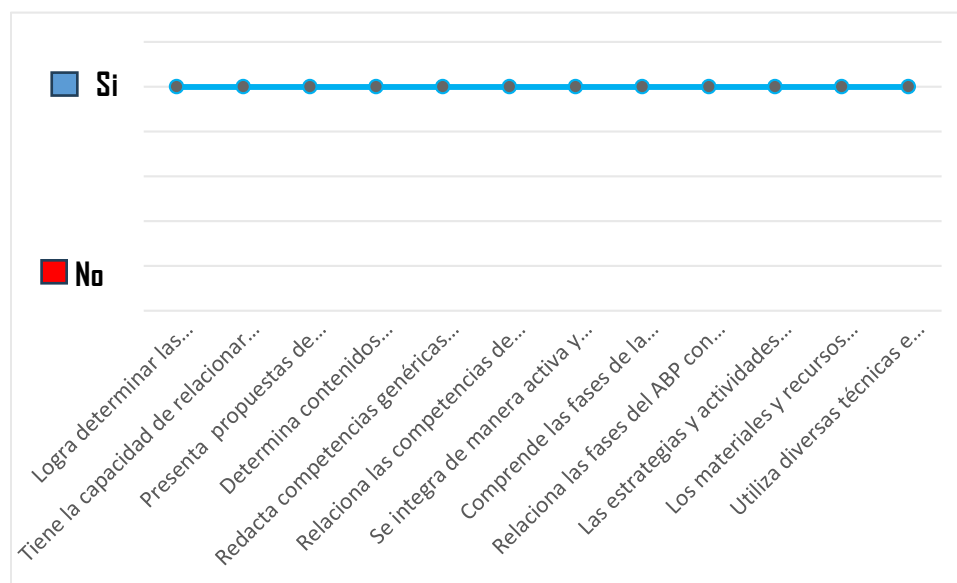


*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la tercera sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Durante esta sesión, se mostró una activa participación del docente. Desde su especialidad, facilitó a los compañeros en la redacción de las competencias específicas (integradoras) del proyecto en correspondencia a las discusiones realizadas de manera colaborativa. Asimismo, logró establecer un clima de motivación ante el claustro, mencionó de lo relevante de este proyecto para el desarrollo de las competencias en los estudiantes y profesionales. Además, la necesidad de trascender a otros paradigmas educativos mediante la adopción de nuevos paradigmas. En lo correspondencia al taller cuatro, se presenta la siguiente figura:

**Figura 61**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura*



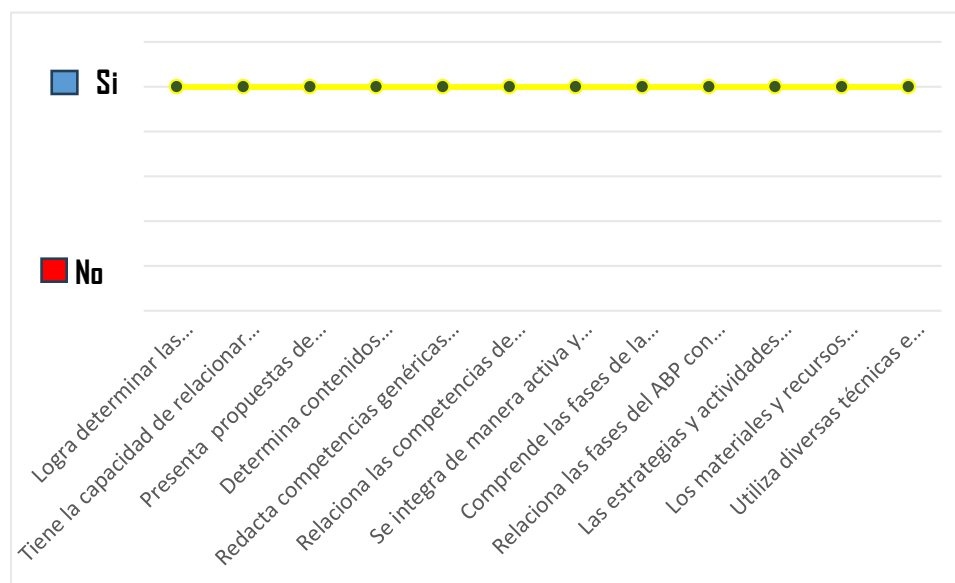
*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la cuarta sesión para la planificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Durante el desarrollo de esta fase el docente reflexiona sobre la necesidad de la flexibilización de los programas de estudios. Él aludió a que tuvo que realizar adecuaciones en los contenidos y competencias para lograr integrarse con las demás asignaturas, invitó a los demás, a no desarrollar los programas de manera mecánica, sino reflexiva. Todo en correspondencia a las directrices del proyecto y a las necesidades de aprendizaje establecidas en las primeras fases. También, enfatizó en la adopción de estrategias activas, que hagan que el estudiantado piense, cree, investigue y hable. No estrategias basadas en la memoria y la repetición. El siguiente gráfico muestra el desarrollo de la sesión virtual:



**Figura 62**

*Ámbitos curricular y didáctico del docente de Lengua y Literatura*



*Nota:* la figura muestra los criterios del ámbito curricular y didáctico durante la sesión virtual para la panificación de la estrategia. Fuente: guía de observación.

Durante la sesión el docente cumple con todos los criterios establecidos en el instrumento de evaluación, aporta a la revisión de los últimos aspectos de la estrategia (evaluación). Sin embargo, solicita una mayor explicación sobre cómo se insertará Lengua y Literatura en el estudio de caso en la primera sesión de clases. Ante esto, se hace una valoración de las estrategias consideradas en la primera sesión, al final, el docente logra comprender algunos procedimientos específicos, por ejemplo, la distribución del tiempo de cada asignatura, y se muestra presto para el inicio del trabajo de campo.

#### **4.2.1.1. Estrategia integradora**

El resultado de los talleres fue la elaboración de la estrategia (ver anexo 15) según la metodología del ABP propuesta por De la Torre (2021). Las principales actividades orientadas para el desarrollo de las competencias declaradas a nivel interdisciplinario y específico corresponden a: estudios de casos, mapas cognitivos, trabajo colaborativo, demostraciones, exposiciones orales. Las principales evidencias de aprendizaje se presentan de acuerdo a las fases.

Por ejemplo, en la primera es la propuesta de cronograma de proyecto la segunda en la presentación preliminar del producto final, la tercera es la disertación oral del proyecto (con las evidencias tangibles de la aplicación) y la última es la percepción sobre las competencias desarrolladas al final del proyecto. Los principales instrumentos de evaluación contruidos durante esta fase para cada sesión corresponden a: listas de cotejos, guías de observación, rúbrica, y cuestionario. Estos se incorporarían a la planificación diaria de cada profesor según la fase del proyecto correspondiente.

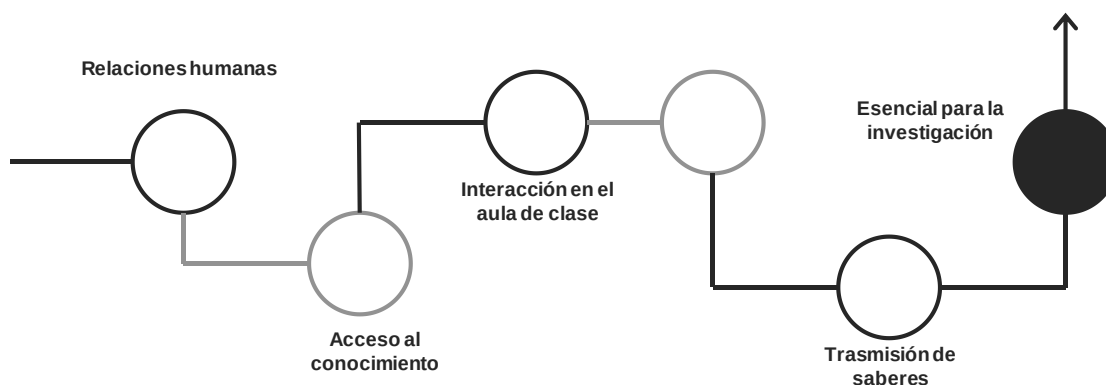
#### 4.2.1.2. Evaluación de los talleres de formación desde la percepción docente.

El grupo focal con los docentes se desarrolló con el propósito conocer las experiencias de aprendizaje durante el desarrollo de los talleres de formación recibidos. A continuación, se presentan los resultados en correspondencia a las categorías definidas en el instrumento: importancia de la competencia comunicativa, integración de las habilidades lingüísticas en las asignaturas, evaluación de la competencia comunicativa y dificultades en la planificación y pertinencia del ABP.

La primera categoría fue la importancia de la competencia comunicativa para el alcance de las habilidades y destrezas en los estudiantes. La siguiente figura muestra los principales aportes de los docentes:

**Figura 63**

*Importancia de la competencia comunicativa*



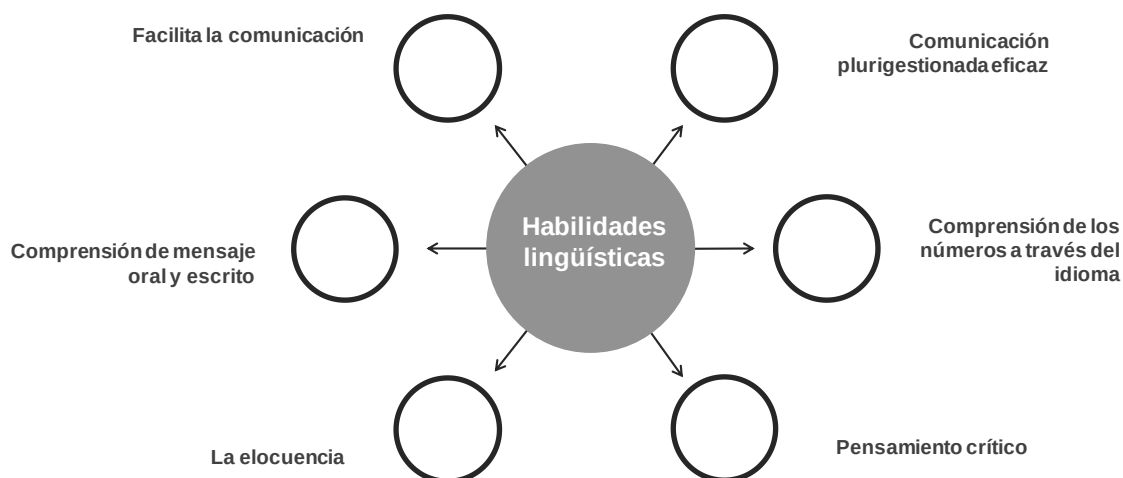
*Nota:* la figura muestra la importancia de las habilidades lingüísticas para el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Fuente: cuestionario.

La figura anterior muestra las principales categorías según los docentes sobre la importancia de la competencia comunicativa en el desarrollo académico de los estudiantes, especialmente para el acceso al conocimiento científico, las relaciones humanas y la construcción de conocimiento por medio de la investigación e interacción. No obstante, es oportuno destacar algunas divergencias en las posturas de los docentes. El maestro de Geografía Económica tiene un enfoque dirigido a la importancia de la competencia comunicativa en las habilidades de comprensión del discurso (escucha y lectura) según el contexto comunicativo (competencia pragmática y sociolingüística).

De igual forma, el profesor de Lengua y Literatura sitúa el proceso de comunicación en el contexto formal del aula de clases, especialmente la interacción entre pares para el alcance de las competencias académicas, esto se relaciona con las habilidades de las competencia sociolingüística y pragmática. Por otra parte, se presenta la posición de los profesores con respecto a la relevancia de la integración de las habilidades lingüísticas en las asignaturas:

**Figura 64**

*Integración de las habilidades lingüísticas en las asignaturas*



*Nota:* la figura muestra la relevancia de las habilidades lingüísticas en las asignaturas de décimo grado. Fuente: cuestionario.

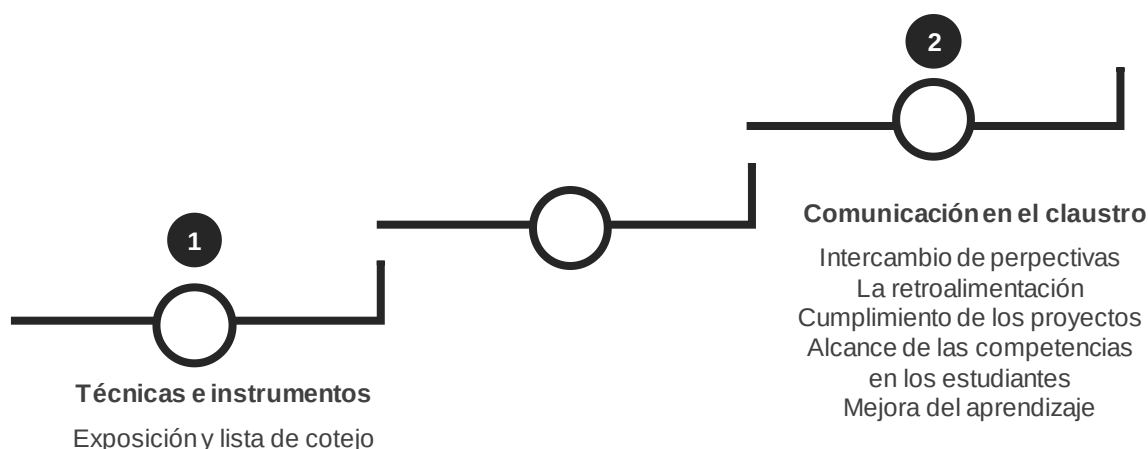
De manera general, los docentes estiman que la inclusión de las habilidades lingüísticas en sus respectivas asignaturas facilita las habilidades de comprensión del discurso (oral y

escrito). Además, las habilidades productivas a nivel plurigestionado. Asimismo, resaltan algunos aspectos relacionados a los elementos de la elocuencia, propia de las competencias sociolingüística y pragmática. Es importante destacar la postura del maestro de Matemática, al hacer énfasis en que la comprensión del idioma, en sentido amplio, es la forma de comprender el lenguaje matemático.

La tercera categoría es el proceso de evaluación de la competencia comunicativa. En esta destacan dos aspectos: técnicas e instrumentos empleados e importancia de la comunicación entre el claustro docente. La siguiente figura muestra los resultados:

**Figura 65**

*Evaluación de la competencia comunicativa*



*Nota:* la figura muestra los aspectos relacionados a la evaluación de la competencia comunicativa, especialmente técnicas e instrumentos y la relevancia de la comunicación entre el claustro. Fuente: cuestionario.

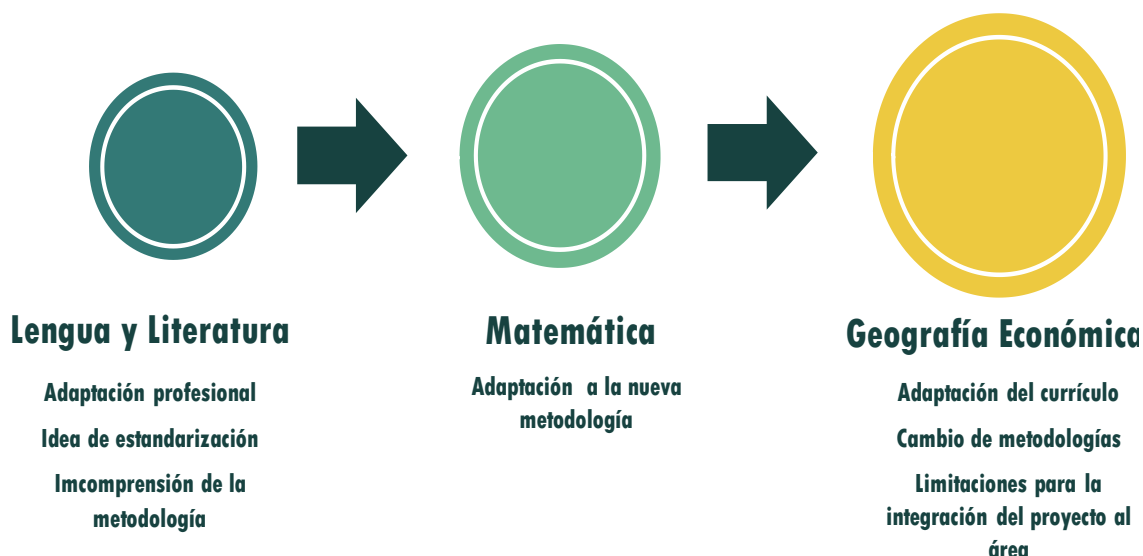
Es importante destacar que existe entre los docentes dificultades para diferenciar técnicas e instrumentos de evaluación, con las técnicas de comunicación empleada como estrategias de aprendizaje. Si bien, el 100% de los maestros manifestó que utilizan la exposición como técnica, solo dos precisaron (Lengua y Literatura y Geografía Económica) que el instrumento confiable es la lista de cotejo. Además, de la rúbrica mencionada por Geografía. Con respecto a la relevancia de la comunicación entre el claustro, todos los académicos coinciden en la importancia de la retroalimentación y la comunicación fluida para comprender el proceso de

aprendizaje de los estudiantes y desarrollar competencias en correspondencia al currículo de la modalidad.

Un aspecto importante fue la apreciación de los maestros de Matemática y Geografía Económica al explicar la utilidad de los proyectos educativos, especialmente el llevado a cabo, para la unificación del equipo de docentes. Además, lograr en el intercambio de ideas para lograr la resolución de problemas (de aprendizaje) como colectivo (perspectiva integradora). La cuarta categoría corresponde a las dificultades en la planificación del ABP, a continuación, se presentan los resultados:

**Figura 66**

*Dificultades en la planificación del proyecto*



*Nota:* la figura muestra desde la perspectiva de cada docente las dificultades para la planificación de la estrategia integradora durante la segunda fase. Fuente: cuestionario.

La figura anterior indica los principales problemas de los profesores con respecto a la planificación de la estrategia interdisciplinaria. Los más recurrentes fueron las dificultades de adaptación, profesional y metodológica, la falta de armonía del currículo a las necesidades de los estudiantes y la metodología del ABP, las ideas de los proyectos y la relación teórica-metodológica entre las disciplinas. De igual forma, los docentes de Lengua y Literatura y Geografía plantearon las posibles dificultades de los estudiantes para el desarrollo de este tipo

de trabajo (énfasis en el trabajo colaborativo), el contexto educativo (carencia de herramientas necesarias para desarrollo óptimo de algunos proyectos).

Otro aspecto que se destacó en el discurso fue el tema de la planificación, ya este proceso involucraba un mayor esfuerzo por los maestros (algunos utilizan el mismo plan para otras instituciones). Además, de la aplicación de instrumentos evaluativos de manera continua para conocer el avance de los estudiantes. En esta misma categoría, se preguntó cómo habían superado estas dificultades o si prevalecían en esta fase del proyecto. Al respecto, los maestros sostuvieron que lograron superar estas limitaciones durante el desarrollo de los talleres, la lectura de los materiales y el intercambio con los estudiantes en la práctica. Además, la investigación independiente y los recursos recomendados por el investigador. Es importante hacer alusión a las posturas en el discurso, por ejemplo; el maestro de Matemática enfatizó:

*Yo creo que esa respuesta la di precisamente en la clase, porque realmente nada la primera vez es perfecto, ni a la segunda, a veces hasta tres o cuatro veces. La mayoría de niños no lo hicieron de solo, todo sucedió y se dio y así va. O sea, siempre hay adversidades y siempre hay personas y pensamientos diferentes, pero al final yo creo que hay que dejar un precedente sentado. Yo creo que es algo bastante grande, va a servir esto.*

El maestro está seguro que la metodología adoptada podrá contribuir a cierta medida con la calidad educativa de sus estudiantes, asume el reto con entusiasmo, esta fue su principal ventaja durante los momentos de confusión. Por su parte, el maestro de Geografía Económica, manifestó que todavía no estaba convencido de la viabilidad del proyecto, por la estandarización del currículo y el sistema educativo, sin embargo, menciona que hará lo necesario para contribuir al proyecto. Por último, el docente de Lengua y Literatura propone un cambio curricular a las autoridades competentes para establecer con mayor facilidad la integración entre las disciplinas.

La última categoría es la viabilidad y pertinencia del ABP para el desarrollo de las competencias en los estudiantes posterior a los talleres de formación. En este punto, el maestro de Matemática enfatizó que el ABP es relevante pero todavía necesita una mayor comprensión para el desarrollo en el aula de clase. Igualmente, sugiere que esta metodología se integre desde grados inferiores, esto implicará una transformación curricular desde educación primaria. Por su parte, el docente de Geografía, expresa que es viable el ABP; no obstante, hay muchas desventajas, principalmente el doble trabajo del docente (desarrollo de la clase e integración),

el tiempo, la inconsistencia en el currículo y la rigidez en el proceso de evaluación, hace énfasis en los 40 y 60 puntos tradicionales de la modalidad.

Por último, el docente de Lengua y Literatura considera que el ABP es un proceso a largo plazo que requiere paciencia y dedicación por parte de todos los involucrados, hace énfasis en la necesidad de ampliar el tiempo, esto debido a las dificultades de los estudiantes con respecto a este tipo de trabajos, sugiere un semestre. En conclusión, todos los maestros están claros de la pertinencia del ABP, no obstante, por factores relacionados directamente al sistema educativo, las competencias en los estudiantes y el currículo, consideran compleja su aplicación.

#### **4.2.2. Aplicación de la estrategia interdisciplinaria**

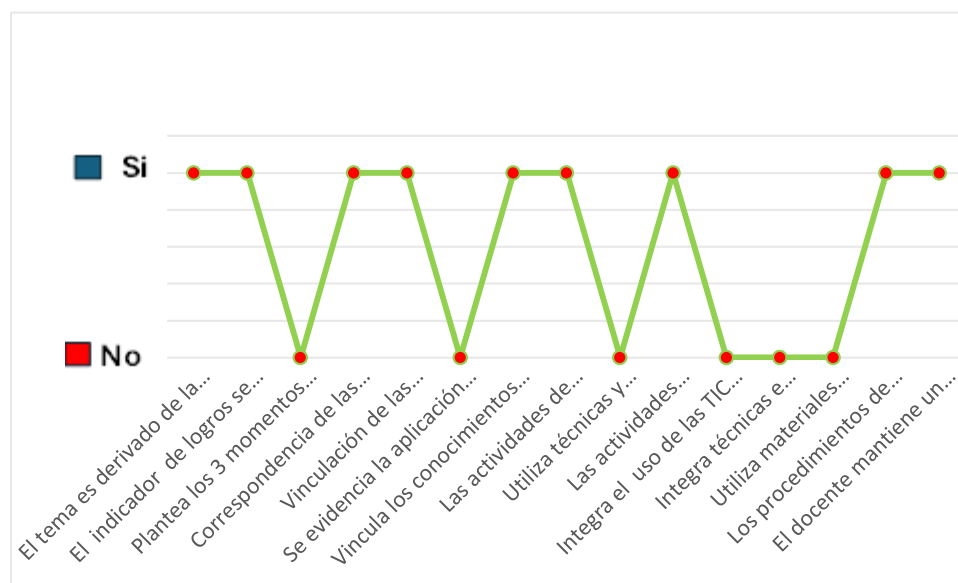
La aplicación de la estrategia de ABP por los docentes se desarrolló en cuatro encuentros según el tiempo estimado en la matriz integradora. El análisis de esta etapa se realiza presentando los resultados de los aspectos relacionados a la planificación didáctica y la práctica pedagógica por cada maestro. De igual forma, se presenta la percepción de los estudiantes sobre el proceso de planificación y los primeros pasos del proyecto integrador.

##### **1. Desarrollo de la clase**

Las evaluaciones de las clases de los profesores se realizaron a partir de los ámbitos: planificación didáctica y desarrollo de la clase. En el primero se evaluó la pertinencia del tema con la programación integradora, la relación del indicador de logros con las competencias genéricas y específicas, el desarrollo de los tres momentos didácticos (inicio, desarrollo, culminación), la correspondencia de las actividades con las fases del ABP (planificación, desarrollo, presentación y evaluación) y la vinculación de las actividades con el logro de aprendizaje declarado en la matriz integradora. A continuación, se presenta el resultado por cada uno de los docentes:

**Figura 67**

*Primera sesión de clase de Matemática*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la primera sesión. Fuente: guía de observación.

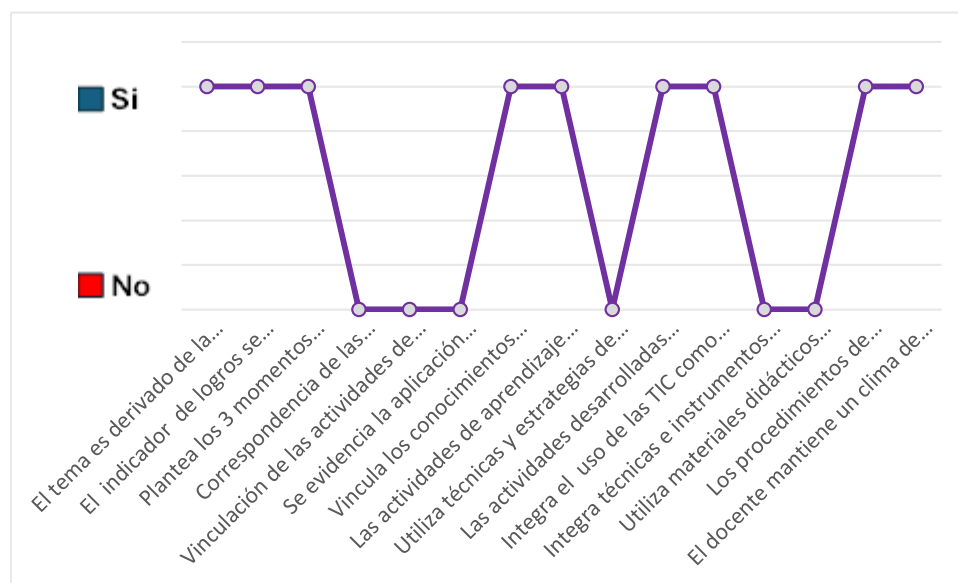
El gráfico indica que las mayores limitaciones del profesor durante la primera sesión de clases corresponden al planteamiento de los tres momentos didácticos, la evidencia de instrumentos de investigación, esto en la planificación. En lo correspondiente al desarrollo de la clase, las mayores debilidades se encuentran en la utilización de técnicas y estrategia para el fomento de la lectura, la integración de las TIC, uso de instrumentos de investigación (a pesar de que ya se habían elaborado) y el uso de materiales didácticos. No obstante, a pesar de estas limitaciones, el discurso del docente fue muy persuasivo para hacer reflexionar a los estudiantes sobre el proceso de comunicación humano.

El inicio con un argumento de ejemplificación sobre el agua, para demostrarle al grupo la importancia de las matemáticas para la resolución del problema. Luego, analizó de manera colectiva las temáticas de los proyectos, en su discurso, ejemplificó cómo se podría integrar la matemática. Sin lugar a dudas, en esta primera sesión el docente no cumplió con los requerimientos de la matriz integradora enfocada en la resolución de un estudio de caso para la determinación de problemas. Los resultados de la segunda sesión de clases se muestran a continuación:



**Figura 68**

*Segunda sesión de clase de Matemática*

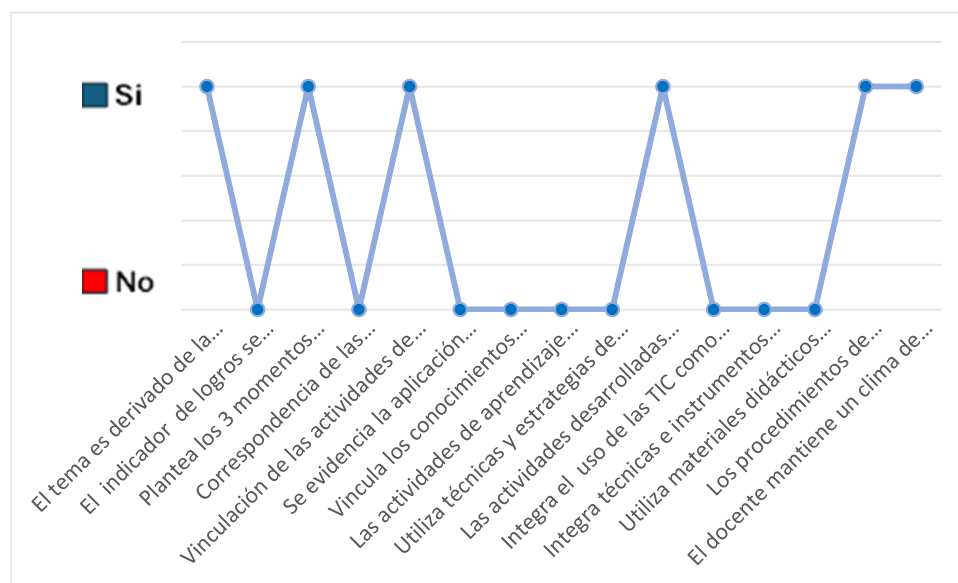


*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la segunda sesión. Fuente: guía de observación.

Durante esta segunda sesión a nivel de planificación didáctica las principales dificultades fueron el planteamiento de los tres momentos didácticos, la correspondencia de las actividades con la matriz de ABP y el uso de instrumento de investigación. Los logros fue el cumplimiento del tema según matriz integradora, el planteamiento del indicador de logros y el planteamiento de los tres momentos didácticos. En el desarrollo de la clase el docente continuo con el nulo cumplimiento de estrategias para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora, los instrumentos y el uso de materiales didácticos. Las principales fortalezas fueron que las actividades planificadas correspondieron a la matriz integradora, el docente brindó seguimiento a cada equipo a partir de su proyecto, principalmente en el análisis de costos con el programa Excel. Se podría decir que logró cumplir con la segunda fase del proyecto, orientada a realización de actividades del proyecto conforme el cronograma de los estudiantes, no obstante, faltó una mayor contextualización del contenido correspondiente a la sesión. Los resultados de la tercera sesión se presentan a continuación:

**Figura 69**

*Tercera sesión de clase de Matemática*

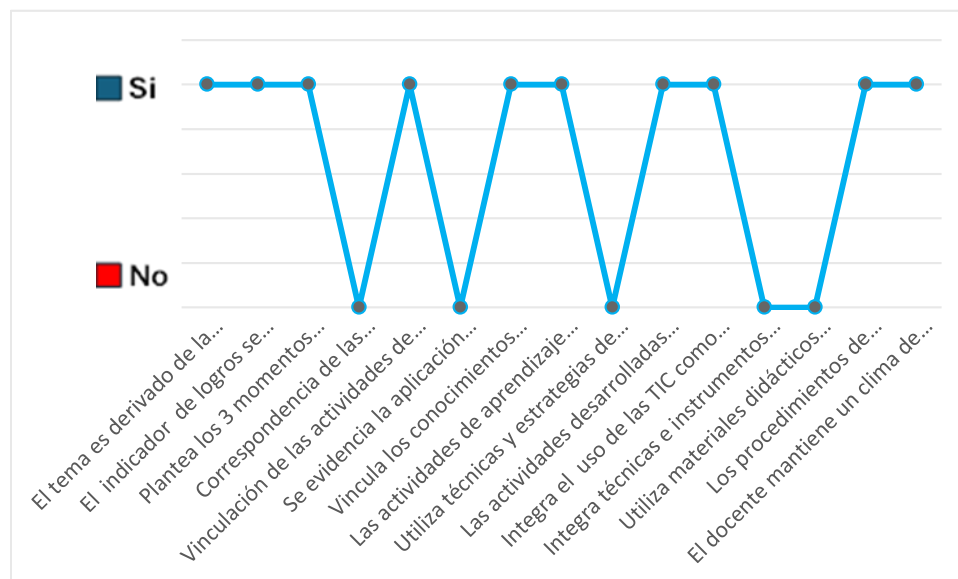


*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la tercera sesión. Fuente: guía de observación.

Durante la tercera sesión de clases el docente se centró en su contenido, no atendió las actividades de la matriz integradora planificadas. Únicamente las orientadas a la derivación del tema, los tres momentos didácticos, vinculación con las actividades de aprendizaje. Durante el desarrollo de la clase únicamente se cumplió con el ítems orientado a las actividades desarrolladas para contribución de la estrategia, la evaluación de los aprendizajes y el clima de tranquilidad y respeto.

**Figura 70**

*Cuarta sesión de clase de Matemática*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la cuarta sesión. Fuente: guía de observación.

En esta sesión de clases el docente decidió realizarla en el aula TIC, brindó seguimiento a cada equipo utilizando los medios tecnológicos, principalmente el programa Excel para los costos y gráficos. En esta última etapa el docente cumplió con su planificación didáctica, y logró integrar su clase en cada idea de proyecto. No obstante, se debió hacer una reflexión mayor sobre la pertinencia de los contenidos planificados en la matriz y los integrados.

De manera general, el docente de matemática presentó limitaciones durante el desarrollo de las cuatro sesiones, principalmente en el planteamiento de los tres momentos didácticos, el uso de instrumentos de evaluación, la integración de estrategias de comprensión lectora y el uso de las TIC. No obstante, el académico logró en la práctica (durante la clase) motivar a los estudiantes e integrar su asignatura para el desarrollo de todos los proyectos, principalmente costos y elaboración de gráficos con Excel. Es importante manifestar que ambos contenidos no estaban en la matriz de integradora, sino fueron aplicados durante la práctica

A continuación, se presentan los resultados de la primera sesión de clases con el docente de Geografía Económica, que también se desempeña como Asignatura Integradora (AI):

**Figura 71**

*Primera sesión de clase de Geografía Económica*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la primera sesión. Fuente: guía de observación.

Durante la primera sesión el docente cumplió con todos los requerimientos a nivel de planificación didáctica, mientras que durante el desarrollo de la clase, el único incumplimiento fue la utilización de técnicas para fomentar la lectura y el uso de instrumento de evaluación. Se cumplió con las actividades estipuladas en la matriz integradora: resolución del estudio de caso para la primera propuesta de tema. Además, durante su discurso utilizó preguntas retóricas para reflexionar con los estudiantes: ¿qué problema plantearán?, ¿en qué contexto?, ¿cuánto costaría?, ¿quienes serán los beneficiados?. A partir de estas, los estudiantes logran la primera formulación de su tema. Por último, se realizó la valoración de cada propuesta de manera colaborativa a partir del instrumento presentado en power points. El contenido de su clase “desarrollo económico” lo orientó como lectura independiente. Además, la orientación de vincularlo con su idea de proyecto.

La siguiente figura muestra los resultados de la segunda sesión de clases:

**Figura 72**

*Segunda sesión de clase de Geografía Económica*



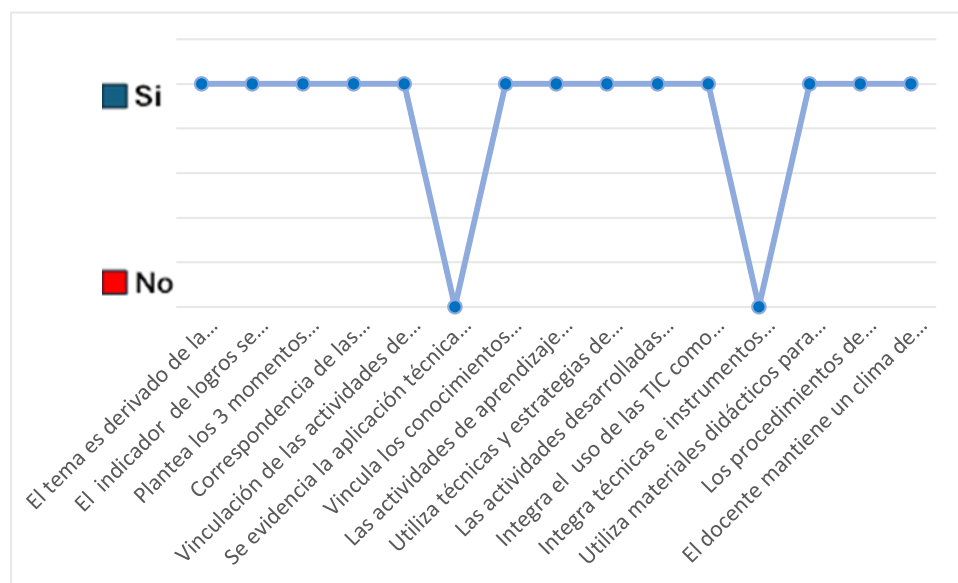
*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la segunda sesión. Fuente: guía de observación.

En la segunda sesión en lo correspondiente a la planificación didáctica, lo único que no se cumplió fue la evidencia de instrumentos de investigación. En lo correspondiente al desarrollo de la clase, de igual manera, no se evidenció la aplicación de dichos instrumentos. Las principales actividades desarrolladas por el maestro corresponden a las establecidas en la matriz integradora, principalmente el perfeccionamiento de su cronograma de trabajo (primera fase) para inicio del trabajo decampo. La atención fue por equipo de trabajo. Por último, realizó un conversatorio sobre la temática de su asignatura “Desarrollo económico de Nicaragua” según la guía y logró contextualizarla con las temáticas de los proyectos.

En lo correspondiente a la tercera sesión los resultados se muestran a continuación:

**Figura 73**

*Tercera sesión de clase de Geografía Económica*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la tercera sesión. Fuente: guía de observación.

En la planificación didáctica el docente no evidencia instrumentos de evaluación. Asimismo en la aplicación durante el desarrollo de la clase. Las principales actividades desarrolladas por el maestro corresponden al acompañamiento a cada equipo de trabajo, la mayoría ya habían culminado el trabajo de campo, estaban en la construcción del informe. No se desarrolló su temática planificada. Por otra parte, recomendó algunas lecturas y enlaces web para complementar sus ideas para la redacción del informe. Los resultados de la última sesión se muestran en la siguiente figura:

**Figura 74**

*Cuarta sesión de clase de Geografía Económica*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la cuarta sesión. Fuente: guía de observación.

En la última sesión de clases los únicos aspectos que se incumplieron corresponden a la utilización de medios didácticos e instrumentos de evaluación. Al ser el último día, el docente realizó un conversatorio para lograr determinar las debilidades y fortalezas en el estudiantado. Además, abordó la relación de sus propuestas con el desarrollo económico del país, brindó ejemplos a cada grupo de la integración de sus proyectos a la asignatura. De manera general, el profesor demostró un cumplimiento de la matriz integradora (objetivos-actividades) con la asignatura Integradora (AI). Su desempeño fue esencial para la concreción de las ideas de proyectos en los estudiantes, principalmente durante la fase de planificación. Las mayores debilidades se acentúan en el uso de materiales didácticos pertinentes, y los instrumentos de evaluación.

A continuación, se presentan los resultados de la profesora de Química, en la primera sesión se especifica:

**Figura 75**

*Primera sesión de clase de Química*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la primera sesión. Fuente: guía de observación.

La maestra de Química durante la primera sesión de clases en lo que respecta la planificación didáctica no cumplió con las tres momentos y los instrumentos de evaluación. En el desarrollo, de la clase la maestra inicia con un video sobre los alquenos, luego según su discurso, con el proyecto. Después, orienta la formación de equipos de trabajos según afinidad e inicia a hablar de las implicaciones para determinar un problema en el contexto del proyecto. Hace un proceso de contextualización con sugerencias de problemas en el entorno escolar. Luego, orienta el estudio de caso (establecido en la matriz integradora). Los aspectos a mejorar durante esta primera fase son el cumplimiento de las actividades de la matriz integradora, la aplicación de los instrumentos de evaluación y el uso de materiales didácticos.

Con respecto a la segunda sesión, la siguiente figura muestra los resultados:



**Figura 76**

*Segunda sesión de clase de Química*

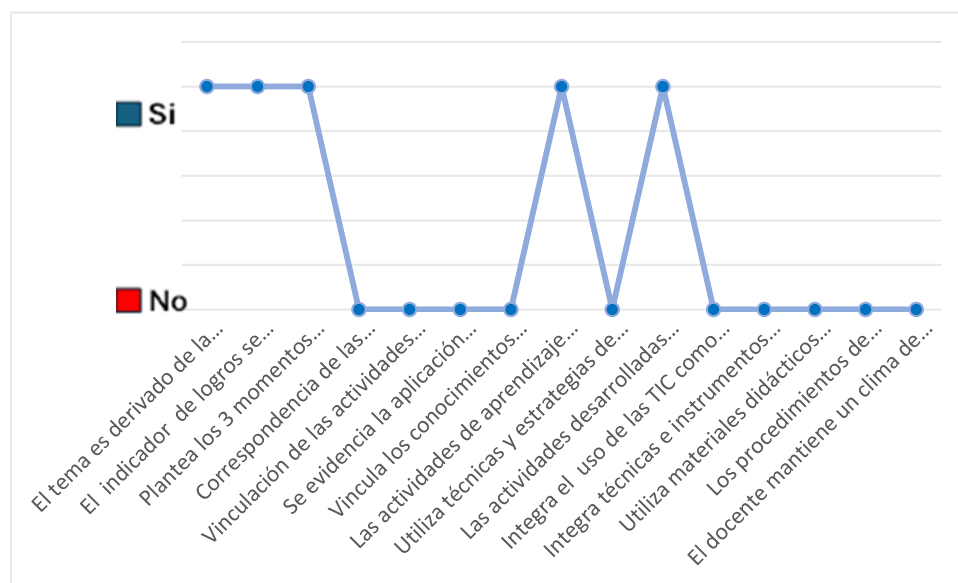


*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la segunda sesión. Fuente: guía de observación.

En la segunda sesión de clases la docente no cumplió con los criterios orientados a la temática de la matriz integradora, el indicador de logros y la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación. En lo correspondiente al ámbito didáctico, hubo avances en la vinculación de los conocimientos previos, el uso de técnicas de lectura, y el uso de materiales didácticos. La maestra centró su clase en el contenido orientado en la matriz, no en las actividades propuestas. Por otra parte, la clase correspondiente a la tercera sesión, no la desarrolló por problemas personales. A continuación, se presenta los resultados de la última intervención:

**Figura 77**

*Cuarta sesión de clase de Química*



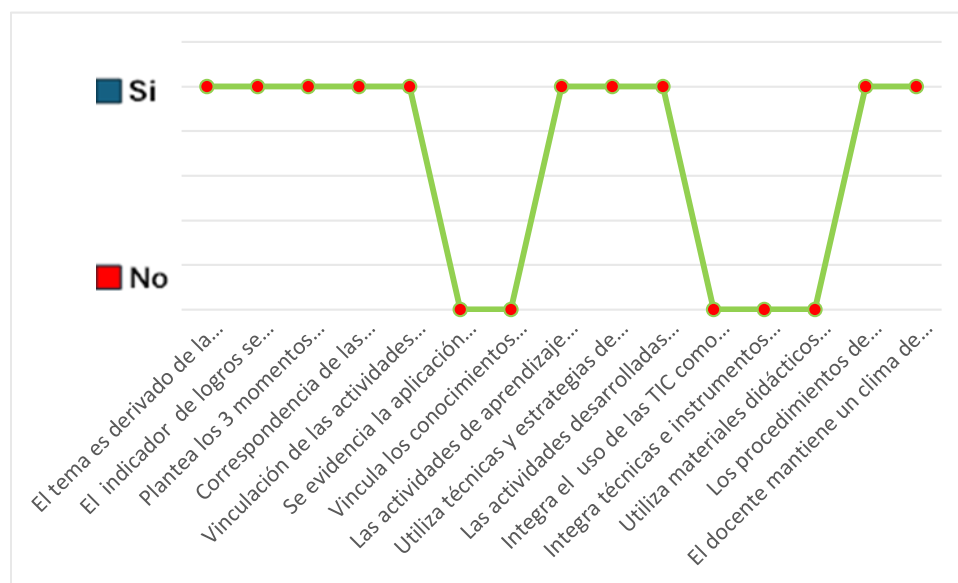
*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la cuarta sesión. Fuente: guía de observación.

En esta sesión correspondía hacer una revisión de los trabajos finales y verificar la integración de la asignatura a todas las actividades propuestas por cada equipo. La maestra desarrolló el contenido de la sesión y luego formó los grupos para el último seguimiento de su asignatura al proyecto. En lo correspondiente a la planificación, continua la dificultad de la adopción de las fases del ABP, y los instrumentos de evaluación. Así como el uso de las TIC y materiales didácticos. Según el discurso de ella, sus limitaciones se deben a la enfermedad de su mamá.

A continuación, se presentan los resultados del proceso de evaluación al desarrollo de la clase del profesor de Lengua y Literatura. La siguiente figura, muestra los resultados de la primera sesión:

**Figura 78**

*Primera sesión de clase de Lengua y Literatura*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la primera sesión. Fuente: guía de observación.

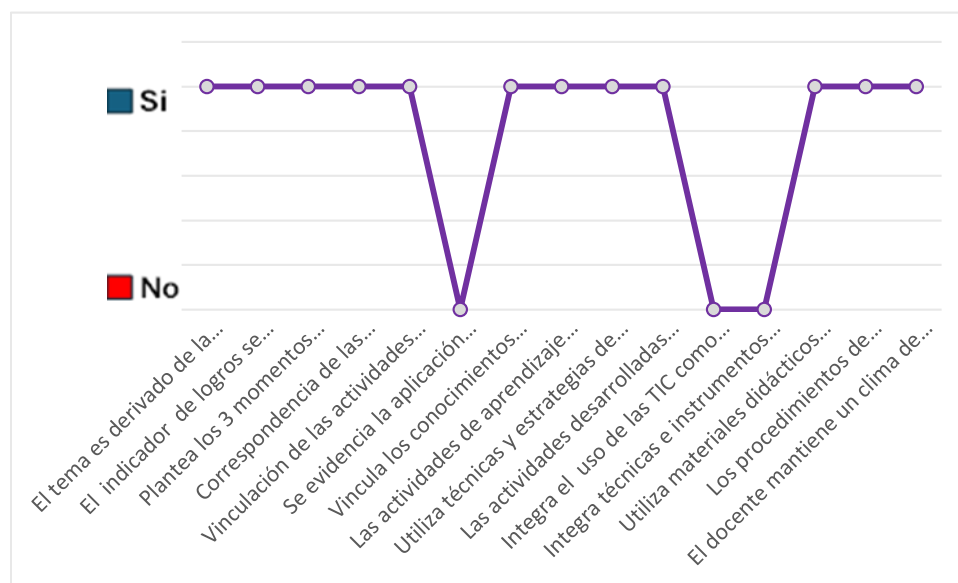
La figura muestra que en el ámbito de planificación didáctica el docente cumplió con todos los requerimientos, excepto la presentación de las técnicas e instrumentos de evaluación. Durante el desarrollo de la clase los elementos integrados fueron la implementación de actividades según la matriz integradora, uso de estrategias para implementar la lectura y actividades en función de la estrategia interdisciplinaria. Los aspectos no cumplidos son la vinculación de los conocimientos previos con los nuevos, la integración de las TIC y el uso de materiales didácticos. De igual forma es oportuno destacar, que en su discurso incentivó a la lectura (ideas de temas).

No obstante, hubo dificultades para hacer la vinculación de la temática del día “uso de conectores” con las actividades del proyecto. Lo que realizó fue la presentación de los temas y sus aportes en procesos de redacción. Solo hizo alusión de manera superficial a la coherencia del tema desde el uso de conectores.

Los resultados de la segunda sesión se presentan a continuación:

**Figura 79**

*Segunda sesión de clase de Lengua y Literatura*

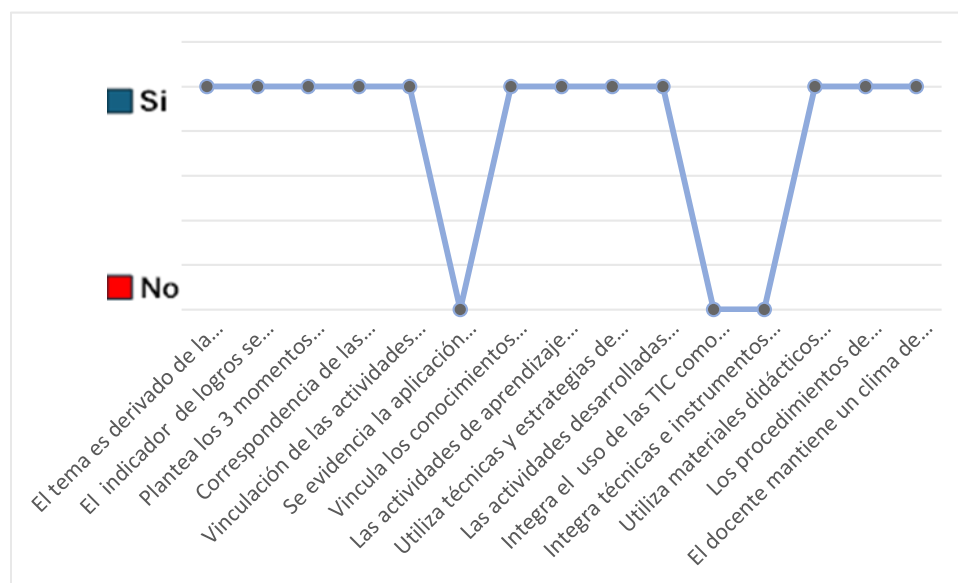


*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la segunda sesión. Fuente: guía de observación.

En la segunda sesión únicamente no se evidenció la presencia del uso instrumentos de evaluación en la planificación didáctica y en el desarrollo de la clase la integración de las TIC y aplicación de instrumentos. En esta clase, los estudiantes presentaron propuestas de bosquejo para el informe escrito, el docente ejemplificó el uso de los conectores a partir de la propuesta. Además, realizó una evaluación de la presentación del cronograma de trabajo (analizó caso de empleo de conectores) y su importancia para mantener la coherencia en las ideas. Por último, orientó como tarea la presentación de avances más sustanciales del proyecto. Los resultados de la tercera sesión se indican a continuación:

**Figura 80**

*Tercera sesión de clase de Lengua y Literatura*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la tercera sesión. Fuente: guía de observación.

En la tercera sesión de clases en el ámbito de planificación didáctica no se evidenció la presentación de los instrumentos de evaluación y durante el desarrollo de las clases el uso de las TIC y la aplicación de estos instrumentos. Según la matriz integradora, la temática a desarrollar para este día es las oraciones compuestas, para hacerlo el docente tomó como referencia dos fragmentos de discursos del texto (primer avance del borrador del proyecto) y mediante un análisis sintáctico colectivo introdujo los términos: enunciado, oración, elementos SNS y SVP. Además, hizo énfasis en aspectos de la ortografía literal, acentual y puntual. Asimismo, el docente explicó un modelo de diapositivas para la presentación de ellos trabajos finales. Por último, brindó seguimiento a cada equipo de manera personalizada.

Los resultados de la última sesión se presentan a continuación:

**Figura 81**

*Cuarta sesión de clase de Lengua y Literatura*



*Nota:* la figura muestra los criterios de la planificación y desarrollo de la clase durante la cuarta sesión. Fuente: guía de observación.

Los aspectos que no fueron cumplidos en la planificación didáctica fueron los instrumentos de evaluación y durante el desarrollo de las clases el uso de las TIC, la aplicación de instrumentos de evaluación y el uso de materiales didácticos. El tema que correspondía para esta sesión era el uso de mayúscula en nombres propios. Por tanto, de manera oral el docente abordó las reglas y dijo que revisaría su aplicación en cada propuesta de trabajo (primer borrador del escrito).

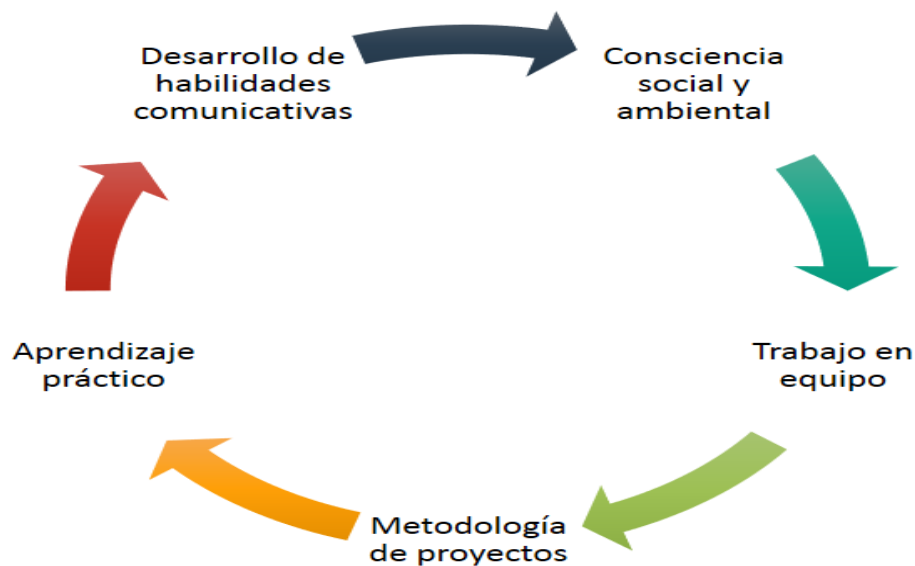
De manera general, el docente de lengua y Literatura, cumplió con todos los requerimientos en la planificación didácticas, exceptuando por la presentación de los instrumentos de evaluación (previamente elaborados de manera colectiva). De igual forma, las estrategias empleadas en las sesiones correspondían con el objetivo de la matriz integradora orientada a la planificación y ejecución del proyecto. Asimismo, hubo incumplimiento del desarrollo del 100% de los contenidos y su respectiva adecuación a cada fase del proyecto mediante la atención personalizada a cada equipo de trabajo.

## 2. Evaluación de los estudiantes

El propósito de la entrevista fue conocer la experiencia de los estudiantes durante la planificación y algunas partes del desarrollo de su proyecto integrador a partir del acompañamiento de los docentes. La entrevista se realizó a los integrantes de los equipos a partir de las siguientes dimensiones: aprendizajes adquiridos en el proyecto (interrogante uno), relevancia y dificultades del proyecto (interrogante dos y tres), integración y contribución de los docentes (interrogante cuatro, cinco y seis), desarrollo de habilidades comunicativas (interrogantes siete, ocho, nueve, diez). A continuación, se presentan los resultados generales por cada categoría establecida:

**Figura 82**

*Aprendizajes adquiridos en el proyecto*



*Nota:* la figura muestra las principales habilidades, destrezas y conocimiento adquirido por los estudiantes durante la planificación y algunas partes del desarrollo del proyecto. Fuente: entrevista.

La figura anterior indica las principales categorías según las posturas consideradas por los miembros de los miembros de cada proyecto. En la primera categoría **aprendizaje práctico**,

los estudiantes del proyecto de plantas medicinales, mencionaron la limpieza de tierras, el conocimiento de los tipos de abonos y suelos y la elaboración de rótulos. Mientras, el proyecto de plan de acción para servicios sanitarios, enfatizó en la habilidad para el uso de productos químicos, la elaboración de presupuesto y la determinación del impacto social y económico de su propuesta.

La segunda categoría es **habilidades comunicativas**, cuatro de los cinco grupos hicieron alusión a esta, por ejemplo, el equipo de planta medicinales hizo alusión a las habilidades de escritura, específicamente de rótulos. El equipo de conciencia ambiental explicó que hubo un mejoramiento en la habilidad comunicativa gracias a la motivación del proyecto. Por su parte, el equipo del proyecto sobre los servicios sanitarios hizo énfasis en el proceso de redacción de forma clara y coherente del informe final. Por último, el equipo de kit médico planteó que, de manera general, se fortalecieron sus competencias comunicativas.

La tercera categoría es **conciencia social y ambiental**, esto se relaciona con la pertinencia y relevancia del proyecto planificado para la institución educativa y la comunidad. Por ejemplo, el equipo de plantas medicinales sostuvo que una de sus metas era la construcción de una conciencia ambiental en la comunidad educativa y localidad a través de la creación de espacios verdes. De igual forma, tres con su proyecto de salud física, ejemplificó los principales problemas de la institución, estos son la falta de motivación en los estudiantes y la nulidad de espacios de convivencia. Por último, el equipo del proyecto de servicios sanitarios, explicó la importancia de la conciencia de la higiene como un criterio para la salud pública y las mejoras de condiciones del centro educativo.

La cuarta categoría es **el trabajo en equipo**, los integrantes del proyecto sobre plan concientizan ambiental, confiesan que al inicio tenían dificultades para integrarse, luego fueron superadas con el desarrollo del proyecto. De igual forma, los integrantes del proyecto sobre salud física y deportiva explican sobre la pertinencia de la aplicación de estrategias para aumentar la convivencia y ánimos entre el estudiantado. Por último, el grupo de *kit* médico aducen que el desarrollo de su proyecto les ayudó a fortalecer el trabajo colaborativo y las relaciones con todos los miembros del salón de clase.

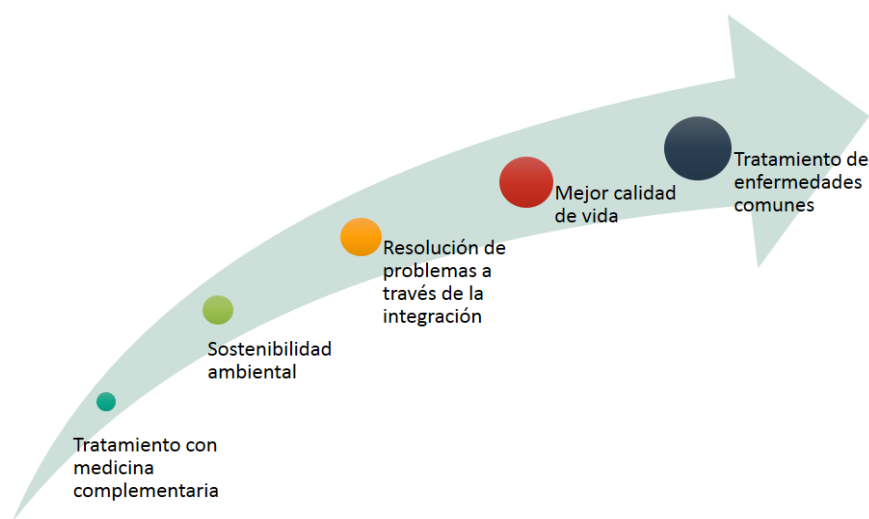


La última categoría es el **dominio de la metodología del proyecto**, en este aspecto, el equipo dos subraya la importancia de la disciplina y la planificación del tiempo para el cumplimiento del cronograma del proyecto. Por su parte, el equipo sobre plan de salud física, reflexiona sobre la relevancia de a toma de decisiones ante situaciones no planificadas, esto surge a raíz de las limitaciones del equipo con respecto a la ejecución de su propuesta, específicamente con la falta de recursos y el limitado apoyo de algunos miembros de la institución. Por último, el equipo cinco, focaliza el proyecto desde su pertinencia en la metodología de la investigación.

La segunda categoría es la **relevancia y dificultades** durante la planificación y el desarrollo de los proyectos. De manera general, la siguiente figura sintetiza los principales argumentos con respecto al primer criterio según la percepción de cada equipo de trabajo:

**Figura 83**

*Principales aportes de los proyectos integradores*



*Nota:* la figura muestra los principales aportes de los proyectos integradoras en correspondencia a la percepción de cada equipo. Fuente: entrevista.

El equipo sobre el proyecto de plantas medicinales plantea la necesidad de un cambio de cultura con respecto al uso de fármacos y trascender a la medicina natural o complementaria, desde su percepción, este es uno de los aportes principales del proyecto. Además, de la creación de la conciencia ambiental. Por su parte, el proyecto sobre creación de conciencia ambiental,

explica que el problema en estudio es de interés mundial (cambio climático), por ello prácticas como el reciclaje, la reutilización de desechos son una de las formas para contrarrestar el fenómeno. De igual forma, el beneficio económico por hacer este tipo de acciones.

Es importante destacar que el grupo sobre plan para el desarrollo de la salud física, centraron su aporte a la importancia de la integración de las asignaturas en el ámbito escolar para la resolución de un problema, nótese en el siguiente fragmento del discurso:

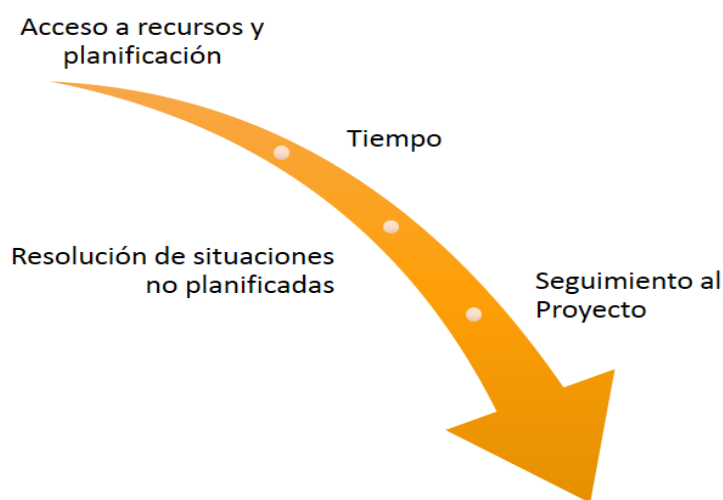
*(...) Sí. Yo lo veo porque, a ver, el fin del proyecto, según tengo entendido, es demostrar que todas las diferentes materias que se estudian en este colegio se pueden llegar a implementar en cualquier ámbito. O puede hacerse proyectos para resolver problemas. Por medio de todas las materias. Y sí, en teoría se escucha bien el propósito del proyecto. Y sí, lo que estamos haciendo nosotros, yo tengo, me consta, que va a tener un impacto en tanto el colegio como en el sistema de educación total.*

Los estudiantes están consiente en el impacto del proyecto, inician con una reflexión sobre la integración de las materias para la resolución de un problema. Sin embargo, consideran relevante hacer una reflexión sobre la práctica para lograr la adopción de esta propuesta por todos los centros educativos. Por su parte, el equipo sobre plan de acción de los servicios sanitarios enfatiza en el mejoramiento de la calidad de vida mediante las prácticas de higiene en los espacios del centro. Por último, el proyecto sobre el kit médico resalta que su propuesta es relevante por las múltiples enfermedades de los estudiantes, principalmente en el turno sabatino.

En lo relacionado a las principales dificultades del proyecto según la percepción de los estudiantes la siguiente figura presenta las situaciones más sentidas y evidentes:

**Figura 84**

*Principales dificultades en el desarrollo del proyecto*



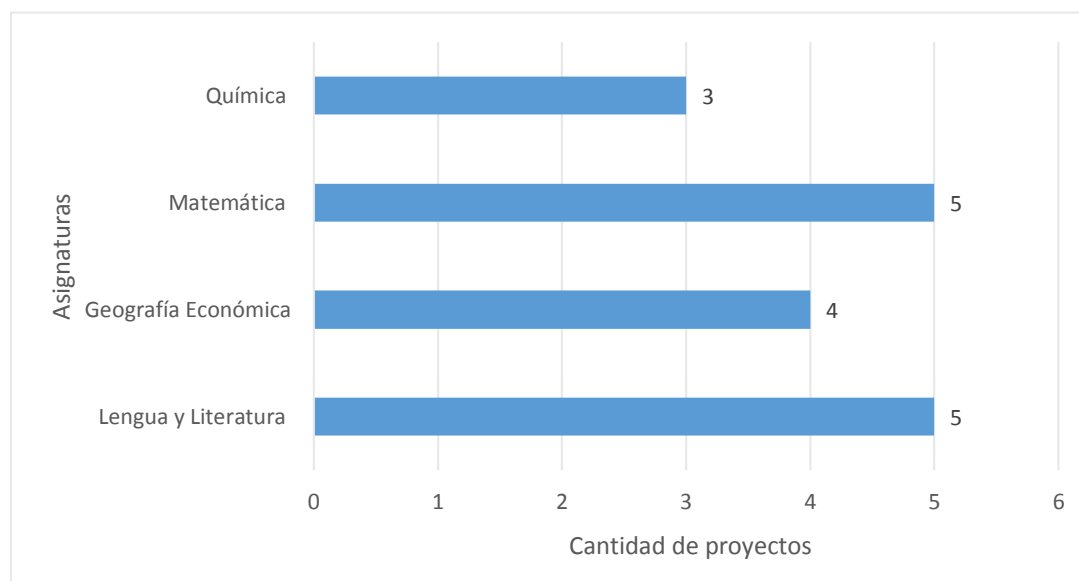
*Nota:* la figura muestra las principales dificultades en la planificación y desarrollo del proyecto según la percepción de los estudiantes. Fuente: entrevista.

Según los equipos de los proyectos de conciencia ambiental, servicios sanitarios y kit médico su mayor dificultad fue el tiempo, esto por las múltiples actividades laborales y personales que tienen. Además, el segundo grupo agregó la necesidad de continuar su propuesta por las autoridades administrativas del centro. Por otro lado, el equipo sobre plantas medicinales mencionó que sus mayores limitaciones fueron el acceso a herramientas para la preparación de la tierra, también, la planificación del proyecto (tema, objetivo y problemas). Por último, el equipo sobre plan para el desarrollo de la salud física enfatizó que su mayor obstáculo fue lidiar con situaciones no planificadas.

La siguiente dimensión es la integración y contribución de los docentes en el proyecto de cada equipo, la siguiente figura refleja desde la percepción de los estudiantes el resultado:

**Figura 85**

*Integración de las asignaturas al desarrollo de los proyectos*



*Nota:* la figura muestra el resultado de la integración de las asignaturas a los proyectos ejecutados por los estudiantes. Fuente: entrevista.

El gráfico anterior muestra que las asignaturas que se integraron a todos los proyectos fueron Lengua y Literatura y Matemática. En el caso de la primera, el equipo de plantas medicinales y *kit* médico sostienen que el docente les aportó con herramientas comunicativas para presentar el proyecto (expresión oral) y la redacción del trabajo, especialmente la ortografía. El equipo de conciencia ambiental subraya que este profesor les facilitó las herramientas para la redacción del informe y la elaboración de los carteles. Por su parte, el grupo de plan de acción para la salud física explicó que el profesor colaboró en la elaboración de los anuncios publicitarios de la jornada deportiva.

De igual forma, el docente de Matemática contribuyó desde su disciplina a todos los proyectos, por ejemplo, en el caso del proyecto de plantas medicinales el profesor les ayudó en la medición del terreno. En el caso de los proyectos de plan de acción para conciencia ambiental, plan de acción para servicios sanitarios, y *kit* médico, el docente les apoyó en la elaboración de costos. De igual forma, al grupo de plan de acción para la salud física les acompañó en la elaboración y procesamiento de encuesta en el programa Excel. Por su parte, el académico de Geografía Económica acompañó a cuatro grupos, sus principales aportes fueron la facilidad de

herramientas para el estudio del suelo (edafología) y medio geográfico al equipo de las plantas medicinales.

Igualmente, para el equipo del plan para conciencia ambiental el profesor les colaboró en brindarles el valor económico de su proyecto durante la planificación y ejecución. Asimismo, para el grupo de plan para servicio sanitarios y kit médico les facilitó la comprensión del impacto social y económico de sus propuestas para la institución y comunidad educativa. Por último, la asignatura de Química únicamente tuvo incidencia en tres proyectos: Jardín de plantas medicinales, Plan de acción para servicios sanitarios y Proyecto kit médico. En el primero, en la preparación del suelo y elaboración de abonos, el segundo en el estudio, selección y uso de productos químicos específicos para la desinfección y el tercero la descripción química y utilidad de los fármacos para las principales patologías reflejadas en las encuestas.

La última dimensión es el desarrollo de habilidades comunicativas, la siguiente figura refleja los resultados desde las actividades productivas del discurso:

**Figura 86**

*Competencias de las habilidades productivas del discurso*



*Nota:* la figura muestra las principales habilidades en la producción del discurso según la percepción de los estudiantes. Fuente: entrevista.

La figura anterior muestra las principales competencias desarrolladas por los estudiantes en la producción del discurso oral y escrito desde su percepción durante la formulación y unas

partes de la aplicación del proyecto. Los integrantes del proyecto sobre jardín de plantas medicinales, platean como habilidad la escritura de textos con un propósito determinado, en este caso los beneficios de las plantas seleccionadas. De igual forma, manifiestan que tienen la habilidad para la selección correcta de palabras y formulación de ideas al emitir un mensaje. Por último, sostienen que han mejorado la habilidad de hablar en público en contextos formales e informales.

Sin lugar a dudas desde la subcompetencias de la competencia se puede inferir que los estudiantes tienen cierto dominio de algunos elementos de la competencia lingüística, como los elementos gramaticales (estructura de las palabras y oraciones) y ortografía. Asimismo, los jóvenes logran reflexionar sobre la relevancia del análisis del contexto ante de emitir un discurso (competencia sociolingüística). De igual forma, la estructura de ideas de acuerdo a un objetivo específico, considerando el lector o público meta (competencia pragmática).

Por su parte, los integrantes del segundo proyecto “Plan de acción para la conciencia ambiental” plantearon para relevancia de la escucha para el intercambio oportuno de ideas. De igual forma, hicieron énfasis en el desarrollo de la habilidad de hablar en público mediante la estructura de ideas lógicas y las relaciones sociales efectivas. A partir de estas premisas, se puede deducir que existe un dominio oportuno del contexto sociocultural donde se emite un discurso, principalmente el oral, (competencia sociolingüística). También, desde la competencia pragmática, se puede mencionar que los discentes se comunican con base a las necesidades de los oyentes y lectores (intención comunicativa) y los lazos afectivos establecidos.

El equipo del proyecto “Plan de acción para salud física y deportiva” enfatizaron en el desarrollo de la habilidad oral ante público. Además, en las construcciones de mensajes orales y escritos de manera lógica. Estas ideas se fundamentaron en el dominio de las principales reglas ortográficas, semánticas y gramaticales (lingüística), además una comprensión aceptable del contexto comunicativo (sociolingüístico) y los propósitos que guían el discurso (pragmática). Por otra parte, los integrantes del “Plan de acción para los servicios sanitarios”, enfatizaron que se desarrolló su habilidad oral y escrita, especialmente la escritura mediante la habilidad para ordenar ideas. Sin lugar a dudas, se demostraron un dominio de las reglas ortográficas y gramaticales elementales (competencia lingüística).

Por último, los integrantes del proyecto “Kit médico” plantearon que las principales habilidades adquiridas fue la construcción de un texto y comprensión de un problema a partir de la investigación. Por ejemplo, el sistema de procesamiento de fármacos a nivel químico y empresarial según distintas patologías. De igual forma, hicieron énfasis en el mejoramiento de ideas en la expresión oral producto de las relaciones sociales y el seguimiento de los docentes. Desde esta perspectiva, se puede inferir que existe un certero dominio de la competencia estratégica, ya que, a través de la aplicación de las técnicas de comprensión lectora, se logró comprender las principales teorías sobre el tema determinado. Asimismo, los jóvenes están consiente del propósito del texto (pragmática) a partir del problema determinado y los hallazgos de la encuesta.

### **Figura 87**

*Competencias de las habilidades comprensivas del discurso*



*Nota:* la figura muestra las principales habilidades en la comprensión del discurso según la percepción de los estudiantes. Fuente: entrevista.

La figura anterior determina nociones sobre la capacidad de comprensión del discurso oral y escrito por los estudiantes considerando las dimensiones de la competencia comunicativa. En el caso de los equipos “Huerto de plantas medicinales” y “Plan de acción para la conciencia ambiental” y “Plan de acción para servicios sanitarios” sostienen que aplicaron la revisión bibliográfica en internet para la recopilación de la información sobre su tema. Además, utilizaron la escucha como una estrategia para retomar las experiencias de sus compañeros en

la planificación del proyecto e intercambiar diferentes perspectivas. Evidentemente, los discentes utilizaron habilidades comunicativas desde la competencia estratégica, específicamente estrategias memorísticas y cognición para el análisis de la literatura científica según el propósito de su proyecto (competencia pragmática). Asimismo, al momento de la escritura de los argumentos o proposiciones de su tema, a partir de la lectura, se aplican los elementos de la competencia lingüística, específicamente gramaticales, ortográficos, y semánticos.

El cuarto equipo “Plan de acción para la salud física y deportiva” también hicieron lectura de fuentes de información en internet, especialmente la búsqueda de teorías sobre su tema. Además, enfatizaron en que la habilidad de escucha fue poca, debido a que su tema fue considerado como un juego (al inicio) por los compañeros de clases. Sin embargo, al hacer la encuesta e interactuar con ellos (compañeros) se logró el estímulo del habla en contextos públicos y con propósitos definidos (persuasión para la integración). Desde las dimensiones de la competencia comunicativa se puede inferir que los discentes aplicaron la competencia estratégica, específicamente la adaptabilidad del discurso lingüístico según la situación comunicativa. De igual forma, utilizaron estrategias de carácter social enfocadas en el aprendizaje colectivo a través de procesos de cooperación y empatía.

De igual forma, se evidencia el dominio de la competencia sociolingüística, debido a que los estudiantes analizaron el contexto del aula para reformular su discurso conforme los intereses de ellos protagonistas del proyecto (compañeros de clases). El último grupo con el proyecto “kit médico” utilizó las técnicas de revisión bibliográfica para la determinación de sistemas de procesamiento de fármacos a nivel químico y empresarial. También, hicieron una caracterización de cada una de las enfermedades en correspondencia a la encuesta aplicada. Igual que otros grupos, se evidencia la competencia estratégica específicamente memorísticas y cognición para el análisis de la literatura científica según el propósito de su proyecto (competencia pragmática).



### **4.3. Tercera fase: evaluativa**

La tercera fase tiene como objetivo la valoración del grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). En esta última fase se aplicó una encuesta final a docentes y estudiantes sobre el alcance de la competencia comunicativa. Además, una guía de observación para valorar el discurso oral de los estudiantes y una lista de cotejo para la evaluación del informe escrito. Por último, un grupo focal con los docentes para valorar pertinencia de la metodología de ABP en el desarrollo de las competencias en los discentes. Se realizó un análisis de cada instrumento. Luego, una comparación entre la encuesta inicial diagnóstica (aplicada a docentes y estudiantes) con la encuesta final (aplicadas a docentes y estudiantes) para determinar el nivel de dominio de la competencia comunicativa.

De igual forma, se comparó los resultados de la resolución de la prueba diagnóstica (informe escrito y exposición oral) con los resultados del trabajo final (informe escrito y exposición oral) en los estudiantes. Por último, se realizó una comparación entre los dos grupos focales aplicados (segunda y tercera fase) para el estudio de la percepción de los docentes sobre la importancia de las habilidades lingüísticas, la integración de las habilidades a su práctica pedagógica, el sistema de evaluación, la interdisciplinariedad (importancia, dificultades y retos).

#### **4.3.1. Resultados de la Encuesta final de los estudiantes**

##### **4.3.1.1. Dimensiones de la competencia comunicativa**

La Encuesta Final de Estudiantes (EFE) fue aplicada a 15 estudiantes. La codificación utilizada fue EFA1, en la cual EF significa encuesta final, A1 alumno número 1. El análisis se realizó en correspondencia a las dimensiones, categorías y subcategorías establecidas en el sistema categorial. Primeramente, se presenta los resultados de dominio de la competencia comunicativa según sus dimensiones (lingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática) y el tipo de habilidades discursivas (productivas y comprensivas). Por último, se estableció la correlación entre la variable edad y el uso de la lengua en un contexto específico (familiares y complejos).

**Tabla 24***Dominio de la dimensión lingüística*

|                                    |      | N   | Porcentaje |
|------------------------------------|------|-----|------------|
| Dimensión Lingüística <sup>a</sup> | EOCF | 84  | 17,5%      |
|                                    | EOCC | 110 | 22,9%      |
|                                    | CSCF | 142 | 29,6%      |
|                                    | CSCC | 144 | 30,0%      |
| Total                              |      | 480 | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión lingüística en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

La tabla anterior muestra los resultados del dominio de la dimensión lingüística, compuesta por las subdimensiones léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica de acuerdo con la percepción de los estudiantes. Esta se consideró desde el contexto de uso, es decir, en situaciones que implicaban una mayor formalidad (Contextos Complejos) y un menor grado (Contextos Familiares). El 30 % de los encuestados estiman que casi siempre utilizan las habilidades de esta dimensión en contextos complejos, mientras a un 29.6 % que casi siempre en contextos familiares. Esto indica que el desarrollo comunicativo de los discentes se rige por el uso de los elementos normativos de la lengua (gramática tradicional) principalmente en contextos con un grado mayor de formalidad, aunque el grado de diferencia en mínimo con 0.4%.

Un elemento importante de resaltar es que según la edad hay una estandarización en el uso de la lengua según el contexto, entre los jóvenes y personas mayores. Únicamente dos estudiantes de 29 años tienen la percepción del uso de la lengua en ocasiones en contextos familiares, tal como lo refleja la siguiente figura:

**Tabla 25***Relación entre la edad y percepción de la dimensión lingüística*

|       |    | Dimensión Lingüística <sup>a</sup> |      |      |      | Total |
|-------|----|------------------------------------|------|------|------|-------|
|       |    | EOCF                               | EOCC | CSCF | CSCC |       |
| Edad  | 16 | 0                                  | 3    | 16   | 10   | 1     |
|       | 17 | 10                                 | 11   | 11   | 10   | 1     |
|       | 18 | 16                                 | 9    | 3    | 0    | 1     |
|       | 19 | 1                                  | 9    | 3    | 7    | 1     |
|       | 20 | 0                                  | 0    | 9    | 13   | 1     |
|       | 22 | 0                                  | 3    | 22   | 16   | 1     |
|       | 24 | 1                                  | 12   | 14   | 16   | 1     |
|       | 25 | 0                                  | 0    | 6    | 16   | 1     |
|       | 27 | 10                                 | 20   | 0    | 0    | 1     |
|       | 28 | 3                                  | 0    | 8    | 22   | 1     |
|       | 29 | 23                                 | 11   | 15   | 13   | 2     |
|       | 31 | 0                                  | 4    | 22   | 18   | 1     |
|       | 32 | 3                                  | 8    | 9    | 2    | 1     |
|       | 58 | 17                                 | 20   | 4    | 1    | 1     |
| Total |    | 84                                 | 110  | 142  | 144  | 15    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión lingüística de acuerdo a la edad de los encuestados. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

Con respecto a la dimensión sociolingüística, la siguiente tabla muestra los resultados:

**Tabla 26***Dominio de la dimensión sociolingüística*

|                                         |      | N   | Porcentaje |
|-----------------------------------------|------|-----|------------|
| Dimensión Sociolingüística <sup>a</sup> | EOCF | 14  | 12,0%      |
|                                         | EOCC | 22  | 18,8%      |
|                                         | CSCF | 36  | 30,8%      |
|                                         | CSCC | 45  | 38,5%      |
| Total                                   |      | 117 | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión sociolingüística en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

La tabla anterior muestra los resultados del dominio de la dimensión sociolingüística, compuesta por las subdimensiones formalidad del contexto comunicativo, cortesía y variación lingüística. Sin lugar a duda, en ocasiones en contextos complejos es aplicada las habilidades de esta categoría con un 18.8 % de los encuestados, en comparación con el 12% en ocasiones en contextos familiares.

Con relación a la edad de los estudiantes continua una estandarización en las edades con respecto al uso de las habilidades desde la competencia sociolingüística, únicamente dos estudiantes de 29 años aluden usarla mayormente casi siempre en contextos complejos, tal como lo muestra la siguiente tabla:

**Tabla 27**

*Relación entre la edad y percepción de la dimensión sociolingüística*

|      |       |          | Dimensión Sociolingüística <sup>a</sup> |      |      |      | Total |
|------|-------|----------|-----------------------------------------|------|------|------|-------|
|      |       |          | EOCF                                    | EOCC | CSCF | CSCC |       |
| Edad | 16    | Recuento | 0                                       | 2    | 4    | 1    | 1     |
|      | 17    | Recuento | 2                                       | 5    | 3    | 0    | 1     |
|      | 18    | Recuento | 5                                       | 2    | 0    | 0    | 1     |
|      | 19    | Recuento | 1                                       | 0    | 2    | 2    | 1     |
|      | 20    | Recuento | 0                                       | 0    | 1    | 4    | 1     |
|      | 22    | Recuento | 0                                       | 1    | 5    | 4    | 1     |
|      | 24    | Recuento | 0                                       | 3    | 2    | 5    | 1     |
|      | 25    | Recuento | 0                                       | 0    | 0    | 5    | 1     |
|      | 27    | Recuento | 3                                       | 5    | 0    | 0    | 1     |
|      | 28    | Recuento | 0                                       | 0    | 5    | 5    | 1     |
|      | 29    | Recuento | 3                                       | 2    | 2    | 8    | 2     |
|      | 31    | Recuento | 0                                       | 0    | 5    | 5    | 1     |
|      | 32    | Recuento | 0                                       | 1    | 2    | 2    | 1     |
|      | 58    | Recuento | 0                                       | 1    | 5    | 4    | 1     |
|      | Total | Recuento | 14                                      | 22   | 36   | 45   | 15    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión sociolingüística de acuerdo a la edad de los encuestados. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

En correspondencia a la competencia estratégica, la siguiente tabla muestra los resultados:

**Tabla 28***Dominio de la dimensión estratégica*

|                                    |      | N  | Porcentaje |
|------------------------------------|------|----|------------|
| Dimensión Estratégica <sup>a</sup> | EOCF | 12 | 18,2%      |
|                                    | EOCC | 12 | 18,2%      |
|                                    | CSCF | 21 | 31,8%      |
|                                    | CSCC | 21 | 31,8%      |
| Total                              |      | 66 | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión estratégica en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

La tabla anterior muestra los resultados del dominio de la dimensión estratégica, compuesta por las subdimensiones estrategias directas y estrategias indirectas. Los resultados indican una igualdad en el uso de ambos contextos, familiares y complejos por los estudiantes, el 50% de los encuestados utilizan la dimensión estratégica en contextos complejos, mientras el otro 50% en contextos familiares. Con respecto a la relación de la edad con esta percepción, se presenta la siguiente tabla:

**Tabla 29***Relación entre la edad y percepción de la dimensión estratégica*

|       |    |          | Dimensión Estratégica <sup>a</sup> |      |      |      | Total |
|-------|----|----------|------------------------------------|------|------|------|-------|
|       |    |          | EOCF                               | EOCC | CSCF | CSCC |       |
| Edad  | 16 | Recuento | 0                                  | 1    | 2    | 1    | 1     |
|       | 17 | Recuento | 1                                  | 2    | 2    | 1    | 1     |
|       | 18 | Recuento | 3                                  | 1    | 0    | 0    | 1     |
|       | 19 | Recuento | 1                                  | 1    | 0    | 1    | 1     |
|       | 20 | Recuento | 0                                  | 0    | 2    | 1    | 1     |
|       | 22 | Recuento | 0                                  | 0    | 3    | 3    | 1     |
|       | 24 | Recuento | 0                                  | 1    | 3    | 2    | 1     |
|       | 25 | Recuento | 0                                  | 0    | 0    | 3    | 1     |
|       | 27 | Recuento | 3                                  | 3    | 0    | 0    | 1     |
|       | 28 | Recuento | 0                                  | 0    | 1    | 3    | 1     |
|       | 29 | Recuento | 3                                  | 1    | 2    | 2    | 2     |
|       | 31 | Recuento | 0                                  | 0    | 2    | 2    | 1     |
|       | 32 | Recuento | 0                                  | 2    | 1    | 0    | 1     |
|       | 58 | Recuento | 1                                  | 0    | 3    | 2    | 1     |
| Total |    | Recuento | 12                                 | 12   | 21   | 21   | 15    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión estratégica de acuerdo a la edad de los encuestados. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

La tabla indica desde la percepción de los estudiantes que hay una estandarización con respecto a la edad en el uso de las habilidades de la competencia estratégica, únicamente dos estudiantes de 29 años sostienen un ámbito mayor de aplicación en ocasiones en contextos familiares. En lo correspondiente, a la competencia pragmática, el siguiente cuadro muestra los resultados:

**Tabla 30***Dominio de la dimensión pragmática*

|                                        | N  | Porcentaje |
|----------------------------------------|----|------------|
| Dimensión Pragmática <sup>a</sup> EOCF | 9  | 13,0%      |
| EOCC                                   | 19 | 27,5%      |
| CSCF                                   | 23 | 33,3%      |
| CSCC                                   | 18 | 26,1%      |
| Total                                  | 69 | 100,0%     |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión pragmática en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

La tabla indica desde la percepción de los estudiantes que hay una mayor aplicabilidad de los elementos de esta subdimensión en contextos familiares con un 33.3% de los estudiantes, seguido por en ocasiones en los contextos complejos con 27.5 %. Con respecto a la relación de la edad con estos resultados, se muestra a continuación:

**Tabla 31***Relación entre la edad y percepción de la dimensión pragmática*

|       |    | Dimensión Pragmática <sup>a</sup> |      |      |      | Total |
|-------|----|-----------------------------------|------|------|------|-------|
|       |    | EOCF                              | EOCC | CSCF | CSCC |       |
| Edad  | 16 | 0                                 | 2    | 2    | 1    | 1     |
|       | 17 | 0                                 | 0    | 3    | 3    | 1     |
|       | 18 | 2                                 | 2    | 1    | 0    | 1     |
|       | 19 | 1                                 | 3    | 0    | 0    | 1     |
|       | 20 | 0                                 | 0    | 1    | 2    | 1     |
|       | 22 | 0                                 | 0    | 3    | 3    | 1     |
|       | 24 | 0                                 | 2    | 1    | 3    | 1     |
|       | 25 | 0                                 | 0    | 3    | 0    | 1     |
|       | 27 | 1                                 | 2    | 0    | 0    | 1     |
|       | 28 | 1                                 | 0    | 2    | 3    | 1     |
|       | 29 | 4                                 | 1    | 3    | 1    | 2     |
|       | 31 | 0                                 | 1    | 3    | 2    | 1     |
|       | 32 | 0                                 | 3    | 0    | 0    | 1     |
|       | 58 | 0                                 | 3    | 1    | 0    | 1     |
| Total |    | 9                                 | 19   | 23   | 18   | 15    |

*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades en la dimensión pragmática en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

La figura anterior indica, al igual que las demás dimensiones, que existe una estandarización con respecto a la edad y el uso de las habilidades correspondientes a la dimensión pragmática. Únicamente el grupo etario de 29 años, aduce una mayor aplicación en ocasiones en contextos familiares.

A partir del análisis sobre la percepción del nivel de dominio de la competencia comunicativa por los estudiantes, se puede concluir lo siguiente. En la dimensión lingüística, la mayor parte de los estudiantes consideran que casi siempre aplican esta dimensión en contextos complejos 30 %, seguidos por contextos familiares 29.6 %, con una diferencia mínima del 0.4 %. Sin lugar a dudas, la diferencia es mínima, lo que significa que existe una mayor conciencia del uso de las normas gramaticales, estilísticas y ortográficas en cualquier situación comunicativa.



Por su parte, en las habilidades sociolingüísticas, que incluyen la formalidad del contexto comunicativo, la cortesía y la variación lingüística, se aplican mayormente en ocasiones en contextos complejos 18.8 %, superando el porcentaje de aplicación en contextos familiares 12 %. Es importante destacar que el grupo etario de 29 años refieren utilizarlas casi siempre en contextos complejos. Con respecto a la dimensión estratégica, se concluyó que existe simetría en su uso, ya que el 50% de los estudiantes la aplican en contextos complejos y el otro 50% en contextos familiares. Esto indica un equilibrio en la percepción del uso de estrategias directas e indirectas en ambos contextos.

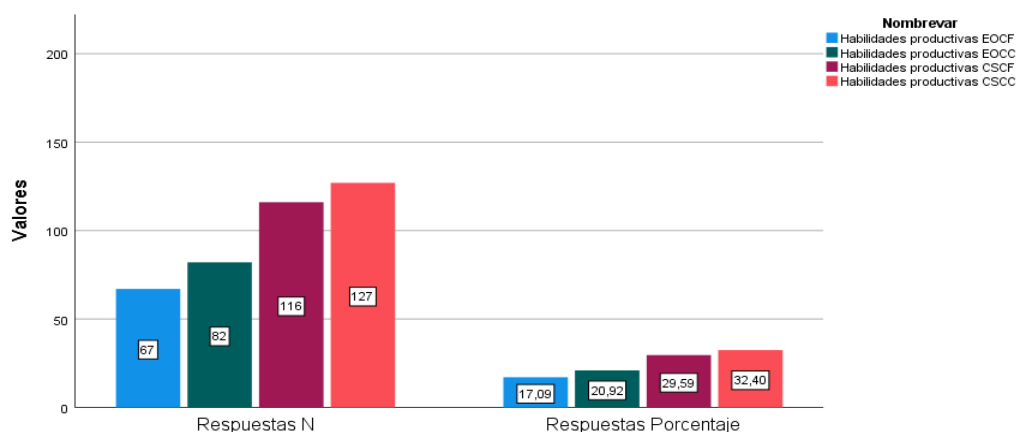
Por último, en la dimensión pragmática, se concluye que los estudiantes perciben una mayor aplicabilidad de esta dimensión en contextos familiares (33.3%), seguidos por en ocasiones en contextos complejos (27.5%). Al igual que en las otras dimensiones, existe una estandarización por edad, aunque el grupo de 29 años indica una mayor aplicación en ocasiones en contextos familiares.

#### **4.3.1.2. Habilidades productivas**

En este punto, se precisa el nivel de competencia comunicativa en los discentes según las habilidades de comprensión (lectora y oral) y expresión (escrita y oral) del lenguaje. En la primera categoría, habilidades productivas, la siguiente figura muestra los resultados:

**Figura 88**

*Nivel de dominio de las habilidades productivas*



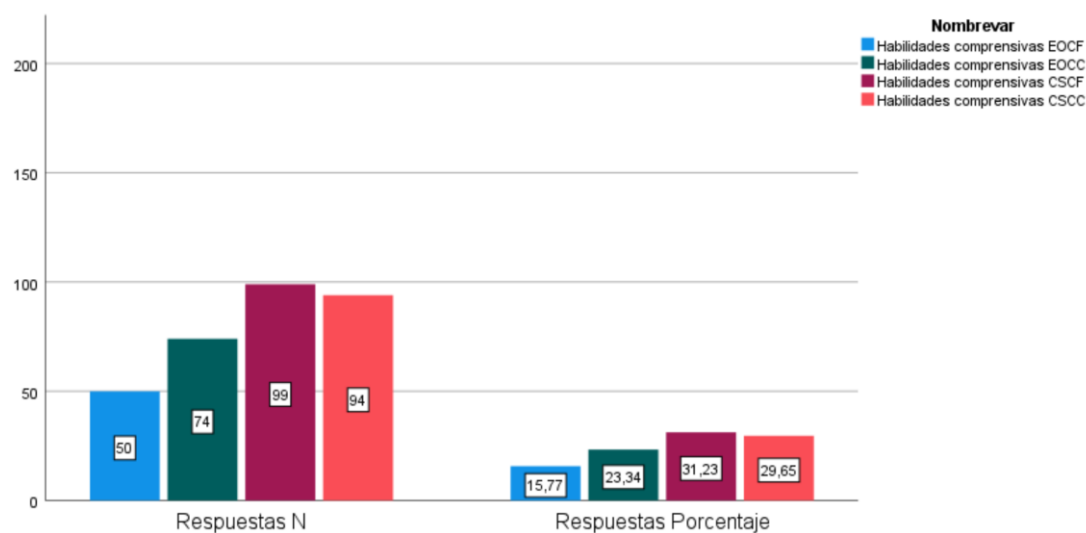
*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades productivas del discurso en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

El gráfico anterior indica el nivel de dominio de las habilidades productivas por los estudiantes. De manera general, con una frecuencia de 127 puntuaciones equivalentes al 32.40 % de los estudiantes se considera la aplicación de la expresión oral y escrita casi siempre en contextos complejos. Por su parte, con 116 puntuaciones que equivale al 29.59 % de los discentes indican el uso de sus habilidades productivas en casi siempre contextos familiares. Esto indica que el nivel de aplicación de las habilidades productivas en contextos complejos corresponde a 53.33%, en comparación al 46.68% en el ámbito familiar.

### 4.3.1.3. Habilidades comprensivas

**Figura 89**

*Nivel de dominio de las habilidades comprensivas*



*Nota:* la tabla muestra la percepción sobre el dominio de las habilidades comprensivas del discurso en contextos familiares y complejos. Fuente: Encuesta Final de Estudiantes (EFE).

A partir de los datos presentados en la Encuesta Final de Estudiantes (EFE) de manera general se concluye:

- A nivel etario, existe una homogeneidad en la percepción del uso de las dimensiones de la competencia comunicativa. Sin embargo, el grupo de 29 años muestra una mayor inclinación por la aplicación de las dimensiones pragmáticas y estratégicas en contextos familiares, y el contexto complejo la dimensión sociolingüística.
- Las habilidades lingüísticas son utilizadas simétricamente en contextos complejos y familiares, la diferencia radica en 0.4%.
- Las habilidades sociolingüísticas se aplican mayormente en contextos complejos con un 58% de los estudiantes.
- Las habilidades de la competencia estratégica son aplicadas de manera igualitaria en ambos contextos, 50% para cada uno.

- Las habilidades de la competencia pragmática se utilizan mayoritariamente en contextos familiares con 33.3 % de los estudiantes, seguidos de los contextos complejos con 27.5 % de apreciación positiva.
- Las habilidades de la competencia pragmática se aplican más en contextos familiares con un 33.3 %, seguidos del contexto complejo con 27.5%.
- En cuanto al tipo de habilidades lingüísticas desde el dominio de la producción del discurso oral y escrito se concluye con un 32.40 % que hay una mayor aplicación en contextos complejos, en comparación al 29.59% en contextos familiares.
- En lo correspondiente a la comprensión del discurso se concluyó que hay una mayor aplicación en contexto complejos con el 60%, mientras en contextos familiares con el 40%.

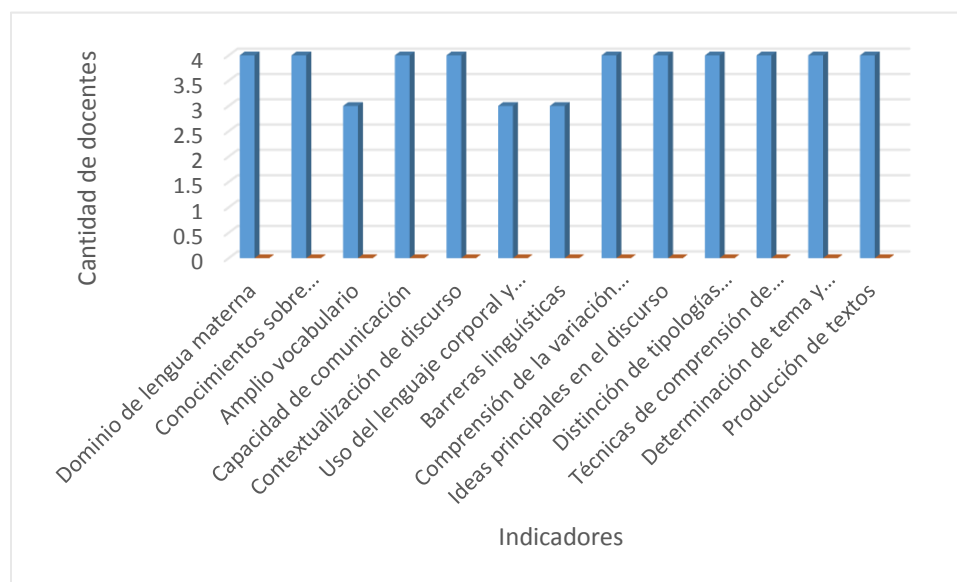
#### **4.3.2. Resultados de la Encuesta final de los profesores**

La Encuesta Final Profesores (EFP) fue aplicada a cuatro docentes de las asignaturas de Matemática, Lengua y Literatura, Química y Geografía Económica que participaron en la investigación. Esta tiene como propósito determinar el conocimiento de los docentes sobre las normas lingüísticas y su integración al proceso pedagógico a partir de su experiencia en la construcción, aplicación y evaluación de la estrategia ABP. De manera general, se analizó la percepción sobre el dominio de las normas lingüísticas y la integración de las habilidades comunicativas a la práctica docente.

La siguiente figura muestra el nivel de conocimiento de las normas lingüísticas en el profesorado:

**Figura 90**

*Nivel de conocimiento sobre las normas lingüísticas*



*Nota:* la figura muestra el conocimiento de los docentes sobre las normas lingüísticas.

Fuente: Encuesta Final Profesores (EFP).

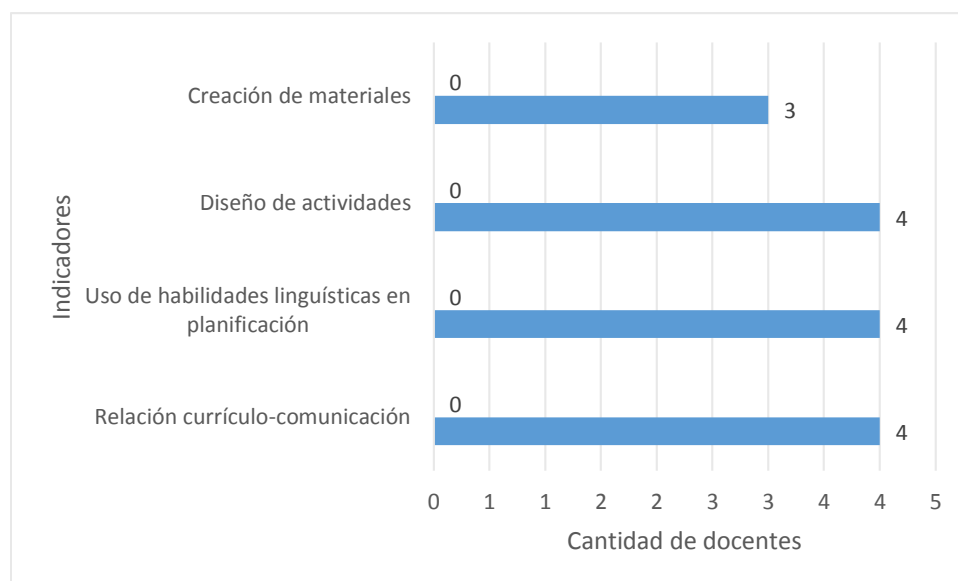
El gráfico anterior indica que el 85 % de los docentes tienen alto grado de competencia comunicativa, principalmente a lo referido al conocimiento de los componentes de la lengua (syntaxis, morfología, ortografía, semántica etc.), y el uso de técnicas para producir y comprender un discurso oral y escrito. Únicamente el docente de Lengua y Literatura consideró que no domina las habilidades referidas al dominio de un amplio vocabulario, uso del lenguaje no verbal y gestual y la habilidad para superar las barreras lingüísticas y culturales. En lo

correspondiente, a la integración de las habilidades lingüísticas a la planificación didáctica, los resultados se presentan a continuación:

Desde la percepción de los docentes se concluye que hay transversalidad de las habilidades del lenguaje en el proceso de planificación didáctica, diseño de actividades y creación de materiales, a excepción de la maestra de Química que indicó la no realización de

**Figura 91**

*Integración de las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica*

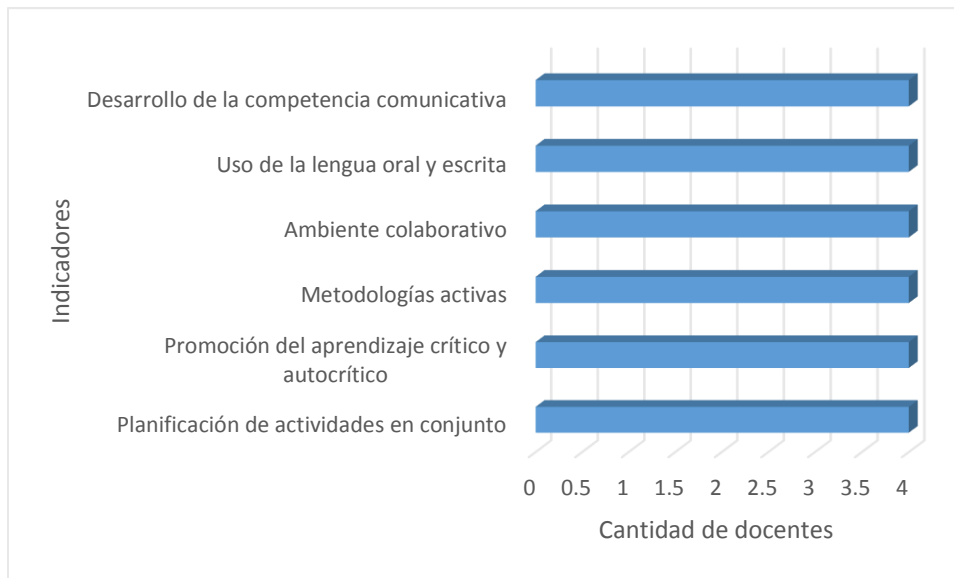


*Nota:* la figura muestra el nivel de alcance de las habilidades de los docentes para integrar las habilidades del lenguaje en la planificación didáctica. Fuente: Encuesta Final Profesores (EFP).

materiales didácticos según la variación lingüística en el aula de clase. En cuanto a la integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas, se considera lo siguiente:

**Figura 92**

*Integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas*

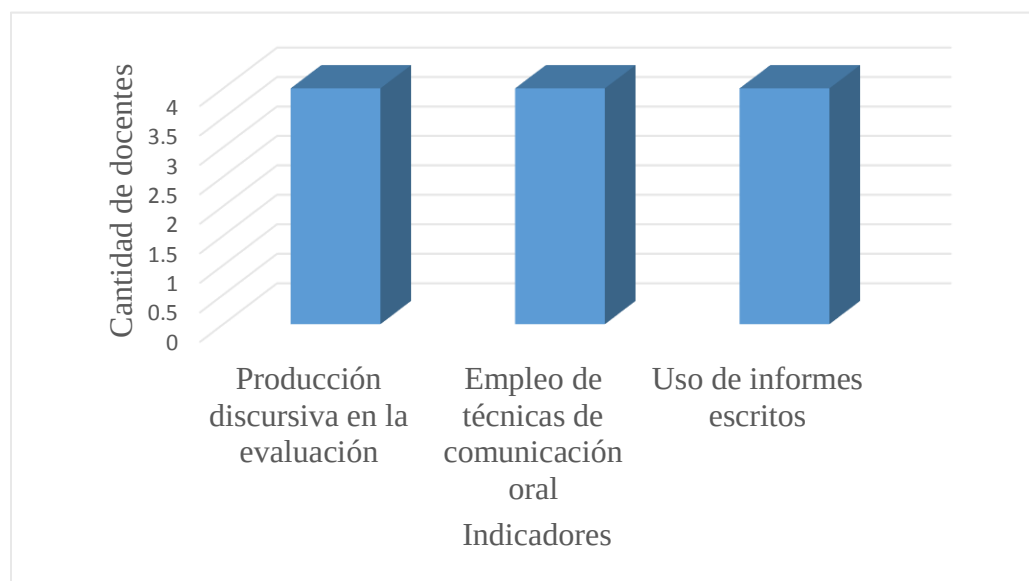


*Nota:* la figura muestra el nivel de integración de las habilidades lingüísticas en las estrategias didácticas. Fuente: Encuesta Inicial Profesores (EIP).

La figura anterior indica el 100 % de integración de las habilidades lingüísticas al desarrollo de estrategia didácticas, la integración de la metodología del ABP y la transversalidad de la comunicación. Por último, se evaluó la integración a la evaluación de los aprendizajes:

**Figura 93**

*Integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes*



*Nota:* la figura muestra el nivel de integración de las habilidades lingüísticas en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Fuente: Encuesta Final Profesores (EIP).

La figura anterior indica que dese la percepción del profesorado existe un 100% de dominio de las técnicas de producción y comprensión del discurso como herramientas para la evaluación de los aprendizajes en las respectivas asignaturas de los profesores.

#### **4.3.3. Resultados del proyecto de los estudiantes**

En total fueron cinco los proyectos planificados y ejecutados por los estudiantes como resultado del proceso de intervención de los docentes a través del ABP. Los discentes participantes corresponden a 16, esto equivale al 50% de la matrícula oficial de décimo grado. La sistematización de la experiencia de cada proyecto fue elaborada a partir de un informe escrito y una presentación oral realizada a todos los docentes. El profesorado evaluó la presentación oral por medio de una lista de cotejo estructurada por las siguientes categorías: metodología, discurso, lenguaje no verbal, integración de las asignaturas, recursos audiovisuales y presentación final del proyecto. En cuanto al trabajo escrito los criterios de evaluación fueron estructura del informe (portada, introducción, desarrollo y conclusiones), gramática y ortografía.

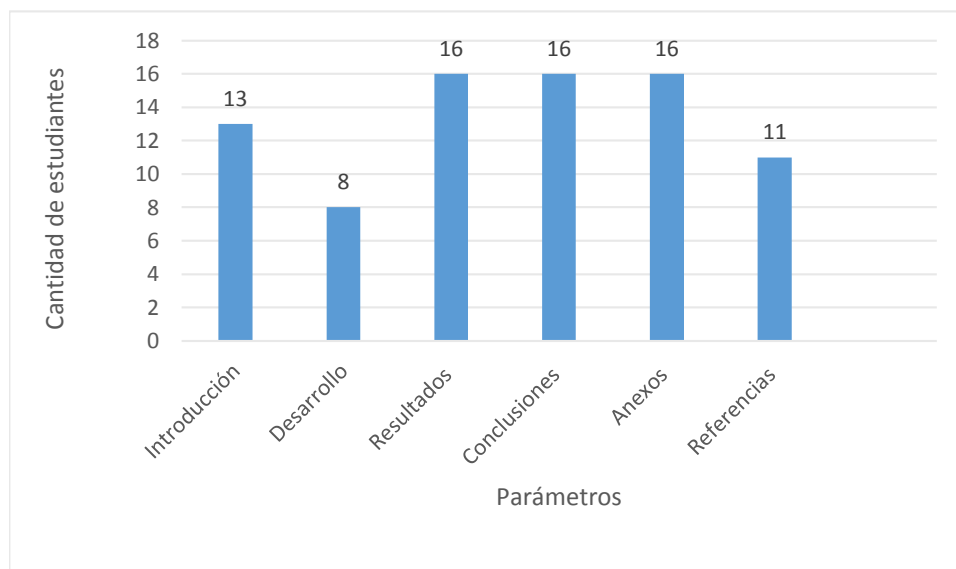


#### 4.3.3.1.1. Informe escrito

El primer aspecto evaluado de acuerdo a la lista de cotejo fue la estructura del informe escrito. En este punto, según los criterios establecidos en el instrumento, se muestra los resultados en la siguiente figura:

**Figura 94**

*Estructura del informe final*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de la estructura del informe final. Fuente: Matriz de análisis textual.

La figura anterior indica que a nivel forma del informe, 16 estudiantes equivalentes al 50% de la muestra inicial (32 estudiantes en listado oficial) lograron estructurar correctamente los resultados, conclusiones y anexos del informe escrito). El equipo de **plan de acción para la salud física y emocional** logró presentar los resultados a nivel cuantitativo (encuesta) y cualitativo (propuesta) de plan de acción con base a los hallazgos de la misma. En los anexos, reflejó fotografías sobre la liga deportiva y los gráficos estadísticos que dieron origen a la selección de las principales actividades. No obstante, se evidencian algunas dificultades con el uso de APA, principalmente en la referencia de fuentes confiables como artículos.

Por otra parte, el proyecto de **Plan de acción para la higiene de servicios sanitarios** en lo correspondiente a la introducción faltó especificar la estructura de trabajo. En el desarrollo lograron la descripción de cada una de las fases del proyecto, no obstante, la explicación fue superficial. En las conclusiones, evidencian los resultados por fase y añaden como anexo el presupuesto invertido (con fondos propios) en el proyecto. Es importante destacar que no se presentó fuentes bibliográficas en el texto, a pesar que los jóvenes si hicieron uso durante todo el proceso.

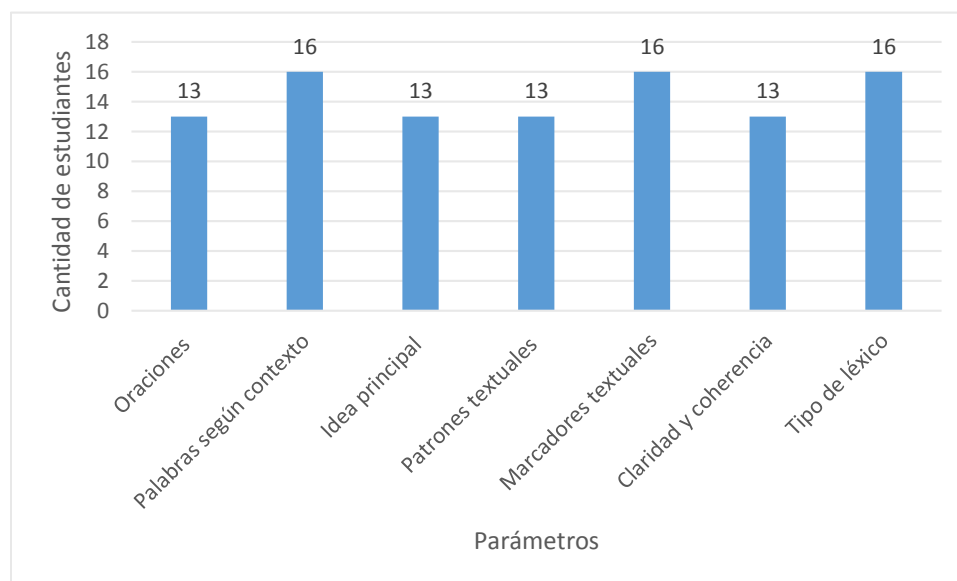
En lo que corresponde al **Proyecto de huerto medicinal**, el texto no cumplió con toda la estructura, faltó la sección de referencias. En la introducción faltó la presentación del problema. En cuanto al desarrollo, el equipo no presentó el cronograma de trabajo, todo se basó en las explicaciones de cada una de las fases (el equipo aduce que no la añadió por problemas en el computador). Los resultados corresponden a las fases orientadas del proyecto, son precisos y concisos. En cuanto a las conclusiones, los estudiantes presentan los principales resultados de su experiencia, no obstante, omitieron el aporte de cada una de las asignaturas. En anexos se evidencia la proforma de los gastos hechos y fotografías del trabajo de campo. No se utilizó APA.

Con respecto al proyecto **Plan de conciencia ambiental**, el texto cumple con los criterios orientados a nivel de estructura. Sin embargo, en el desarrollo faltó la presentación del cronograma. En los resultados, se narran conforme cada fase del proyecto (lo que indica la prevalencia de una planificación previa). En los anexos se presentaron fotografías del trabajo de campo. Se utilizó APA. Por último, se ubica el **Proyecto del kit médico**, de manera general, se logró cumplir con toda la estructura del texto. En la introducción, se argumenta sobre los kits médicos como estrategia preventiva ante situaciones de salud en el centro. Además, se hace la justificación del trabajo (desde la perspectiva social).

De igual forma, se presentó el cronograma distribuido en las cuatro fases del proyecto orientadas por los docentes. Luego, los resultados que correspondían a cada uno. La única observación fue durante las conclusiones, las cuales debieron corresponder a los hallazgos establecidos en el texto y los objetivos propuestos. En el anexo se evidenció la encuesta, el presupuesto y la gráfica estadística. Si hay uso de APA. En cuanto a los aspectos gramaticales, la siguiente figura presenta los resultados:

**Figura 95**

*Aspectos gramaticales del informe*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros gramaticales en el informe final. Fuente: Matriz de análisis textual.

La figura anterior indica que las competencias gramaticales con mayor dominio de los estudiantes son el uso de las palabras según contexto, los marcadores textuales y el léxico de acuerdo con la realidad comunicativa. Por otra parte, los aspectos menos dominados corresponden a la estructura de oraciones (se evidencia la permanencia de solecismos de concordancia), la estructura de párrafos a partir de una idea principal y patrones textuales diversificados (según la lógica del texto).

El proyecto denominado **Plan de acción para la salud física y emocional** evidencia un uso excesivo de oraciones complejas, principalmente subordinadas y coordinadas. Además, los párrafos se estructuran entre tres y cinco oraciones:

*Un programa que combine actividades físicas y recreativas responde a la necesidad de proporcionar a los estudiantes una vía para mejorar su bienestar físico y emocional. La actividad física regular no solo mejora la salud corporal, sino que también tiene efectos positivos comprobados en la salud mental, ayudando a reducir el estrés, la ansiedad y la depresión. Las actividades recreativas, por su parte, fomentan la cohesión social y el sentido de pertenencia, elementos clave para mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con su educación.*

Si bien los párrafos cumplen con la estructura a nivel de forma, se evidencia un uso indebido de los gerundios. El segundo aspecto es el uso de las palabras según contexto comunicativo, en este sentido, se cumple el criterio, por ejemplo: *salud física, pasatiempos, emocional, deserción escolar, estratégica, aprendizaje, comunidad educativa*. Con respecto a la idea principal en los párrafos, se puede indicar que el texto está compuesto por 15 párrafos. En 12 de ellos la idea principal está implícita, ya que utilizan un estilo de escritura cohesionado. En 3 de estos está explícita. Tal como se evidencia en los fragmentos del discurso:

*Este plan de acción es una respuesta necesaria y estratégica para enfrentar la alta tasa de inasistencia en la secundaria por encuentro. Al centrarse en la salud física y emocional de los estudiantes, se espera no solo reducir la inasistencia y la deserción escolar, sino también crear un entorno más saludable y propicio para el aprendizaje, beneficiando a toda la comunidad educativa.*

*En la fase de desarrollo, se realizó una encuesta para identificar las actividades físicas-recreativas preferidas por los estudiantes usando las Matemáticas, destacando el fútbol como la más popular. Se organizó una liga relámpago de fútbol, utilizando habilidades de matemáticas y Lengua y Literatura para su planificación y promoción. La participación en la liga mostró cómo la actividad física y la adrenalina que Químicamente es una catecolamina, mejoraron la salud cardiovascular y el bienestar emocional de los estudiantes lo que mejora el PIB del país, subrayando la importancia de un entorno social sano y activo para el bienestar integral.*

El tercer aspecto es el uso de patrones textuales, los párrafos son de tipo descriptivo (tres), explicativo (siete), problema-solución (uno) y narrativo (cinco). Se adjuntan ejemplos a continuación:

*La elección de nuestro tema se fundamenta en la preocupante tasa alta de inasistencia en la modalidad de secundaria por encuentro en nuestro centro. Esta situación representa un desafío significativo para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, afectando negativamente su rendimiento y sus oportunidades futuras*

*Las actividades recreativas, desempeñan un papel crucial en el desarrollo y el bienestar integral de los jóvenes, múltiples estudios han demostrado que participar regularmente en actividades recreativas como deportes, ejercicios físicos y pasatiempos, trae beneficios significativos para la salud física y emocional de los jóvenes. Este plan de acción es una respuesta necesaria y estratégica para enfrentar la alta tasa de inasistencia en la secundaria por encuentro. Al centrarse en la salud física y emocional de los estudiantes, se espera no solo reducir la inasistencia y la deserción escolar, sino también crear un entorno más saludable y propicio para el aprendizaje, beneficiando a toda la comunidad educativa.*

*El día 15 de junio de 2024 se hizo la liga relámpago, en la cual participaron un total de 3 equipos de 5 jugadores cada uno, se jugaron 2 partidos y en cada uno de ellos se podía observar cómo los estudiantes disfrutaban el jugar este deporte, luego de los partidos se entrevistaron a los estudiantes que participaron y muchos dijeron que se sentían emocionados debido a que en el momento sentían la adrenalina, la cual es parte de las aminos, específicamente, las catecolaminas y por medio de la Química nos dimos cuenta que los estudiantes gracias a la adrenalina aumentaban su ritmo cardíaco y mejoraba su circulación sanguínea lo cual les permitió realizar las actividades físicas intensas que conlleva un partido de fútbol.*

Con relación al tipo de conectores, se emplearon sumativos: *y, de la misma manera, también*, causativos: *ya que*, contraargumentativo: *pero, sin embargo* y ordenadores: *por otra parte, por otro lado*. Con respecto a la claridad y coherencia en los párrafos de manera general se cumple en los ejemplos proporcionados. Asimismo, el tipo de léxico estándar en correspondencia a la temática, la tipología textual y el contexto comunicativo.

El segundo proyecto denominado **Plan de acción para la higiene de servicios sanitarios**, la mayoría de los enunciados están estructurados por oraciones compuestas de tipo yuxtapuestas y subordinadas. Existen algunos errores de concordancia gramatical por ejemplo:

*Las consecuencias de esta situación **son** graves manifestándose el aumento de infecciones y enfermedades **debido a** la propagación de gérmenes y bacterias, incomodidad al usar los baños sucios y con mal olor, impacto en la infraestructura, reputación del colegio."*

*En la primera fase, se realizaron la formación de grupos, seleccionamos el tema en base a las problemáticas más sentidas que presenta el centro educativo siendo la poca higiene de los servicios sanitarios una de las problemáticas que requieren mayor atención, se consultó a expertos, elaboramos el cronograma para evaluar la situación actual de los baños, identificamos las necesidades, desarrollamos un plan de acción detallado.*"

Con relación a la utilización de ideas principales en los párrafos, de los 15, 11 tienen idea principal implícita y 4 explícita, se evidencian en los siguientes fragmentos:

*La propuesta de mejorar los servicios sanitarios en el colegio Experimental México, se lleva a cabo debido a la urgente necesidad de garantizar condiciones higiénicas adecuadas para todos los miembros de la comunidad educativa. La actual infraestructura sanitaria presenta deficiencias significativas que impactan negativamente en la salud y el bienestar de los estudiantes. Un entorno escolar limpio y*

*seguro es fundamental para el desarrollo óptimo de las actividades académicas y para la promoción de hábitos saludables.*

*Las consecuencias de esta situación son graves manifestándose el aumento de infecciones y enfermedades debido a la propagación de gérmenes y bacterias, incomodidad al usar los baños sucios y con mal olor, impacto en la infraestructura, reputación del colegio. Se sugiere a la institución se retome la propuesta de plan de acción en todas las modalidades. Por lo anteriormente planteado, el objetivo de este proyecto es desarrollar un plan de acción referido a la limpieza de los sanitarios y mantenimiento de los servicios higiénicos en el colegio público Experimental México*

En lo que respecta al uso de patrones textuales para el proceso de textualización, el grupo utilizó el tipo problema-solución, argumentativos y narrativos. A continuación, se muestran los ejemplos:

#### *Problema- solución*

*Considerando los aspectos antes(ya se mencionó anteriormente el problema mencionados, decidimos elaborar un proyecto que contribuya a la limpieza y mejoramiento de los servicios higiénicos del colegio Público Experimental México, con el objetivo de que los baños limpios y bien cuidados transmitan un mensaje de respeto y valorización de los estudiantes.*

#### *Argumentativo*

*La higiene es un aspecto fundamental en la vida de los seres humanos ya que nos ayuda a prevenir enfermedades y mantener una buena salud y bienestar físico y emocional. En el caso particular de los servicios higiénicos, la adecuada higiene y saneamiento, es crucial, ya que previene enfermedades y ayuda a reducir la transmisión de gérmenes, además contribuye a un ambiente sano, ayuda a la salud mental y física.*

#### *Narrativo*

*En la primera fase, se realizó la formación de grupos, seleccionamos el tema en base a las problemáticas más sentidas que presenta el centro educativo siendo la poca higiene de los servicios sanitarios una de las problemáticas que requieren mayor atención, se consultó a expertos, elaboramos el cronograma para evaluar la situación actual de los baños, identificamos las necesidades, desarrollamos un plan de acción detallado.*

Por otra parte, en relación con el uso de los conectores discursivos, se utilizaron sumativos (y, también, además, asimismo), ordenadores del discurso (por lo anteriormente planteado, en conclusión, en síntesis)., consecutivos (ya que) y contra-argumentativo (por el contrario).

*Las consecuencias de esta situación son graves manifestándose el aumento de infecciones y enfermedades debido a la propagación de gérmenes y bacterias, incomodidad al usar los baños sucios y con mal olor, impacto en la infraestructura,*

reputación del colegio. Se sugiere a la institución se retome la propuesta de plan de acción en todas las modalidades. **Por lo anteriormente planteado**, el objetivo de este proyecto es desarrollar un plan de acción referido a la limpieza de los sanitarios y mantenimiento de los servicios higiénicos en el colegio público Experimental México.

*Es fundamental que las instalaciones sanitarias luzcan dignas y privadas lo que permitirá a los estudiantes sentirse seguros y cómodos, **ya que** los baños escolares insalubres y en malas condiciones pueden distraer y desmotivar a los estudiantes, **por el contrario**, un entorno de baños higiénicos limpios y agradables contribuirá a un mejor enfoque y concentración en las actividades académicas, además son un ejemplo valioso de buenas prácticas de higiene.*

En lo concerniente a la caridad y coherencia en los párrafos, todos los párrafos estructurados corresponden a los requerimientos de cada parte del informe. Además, el uso de conectores brinda una mayor coherencia y cohesión. Por último, es meritorio referir que se utilizaron términos es adecuado según el tipo de contexto comunicativo y tipología discursiva (informe). Tal como se evidencia en el siguiente fragmento del texto:

*En la primera fase, se realizó la formación de grupos, seleccionamos el tema en base a las **problemáticas** más sentidas que presenta el **centro educativo** siendo la poca higiene de los servicios sanitarios una de las problemáticas que requieren mayor atención, se **consultó a expertos**, elaboramos el **cronograma** para evaluar la situación actual de los baños, identificamos las **necesidades**, desarrollamos un plan de acción detallado.*

*En la segunda fase, implementamos las mejoras de limpieza, se procedió a reparar tuvo PVC, llaves, cambiamos llaves de chorro. En la tercera fase, presentamos el resultado por medio de **informes**, fotos, videos, tablas, ante los docentes y estudiantes presentes.*

El proyecto tercero **huerto medicinal**, presenta errores de solecismos de concordancia y gramatical en la construcción de oraciones, estas se evidencian en el siguiente fragmento:

*El huerto es un excelente recurso para convertir los centros educativos en lugares que posibiliten a un alumnado múltiples experiencias, acerca de su entorno natural, entender las relaciones y dependencias que tenemos con el entorno y poner en practicas actitudes y hábitos de cuidados y responsabilidad medio ambiental; experiencias interesantes para el desarrollo de las capacidades fundamentales en educación ambiental (...) El huerto medicinal es un recurso transversal en que se puede estudiar tema como el consumo, la alimentación, las basuras y el reciclaje y la salud. (...) Es el entorno donde se puede interpretar la interdisciplinariedad donde las disciplina serán instrumentos que ayuden y contribuyan a descubrir*

En el ejemplo anterior, se aprecia que persisten errores de concordancia y concisión "alumnado" es un sustantivo colectivo singular, por lo que debe ir acompañado de elementos en singular. De igual forma, "tema" debe ir en plural para concordar con la enumeración posterior. Asimismo,

no hay concordancia de número *las disciplina*. En cuanto al empleo de términos según contexto comunicativo, el grupo cumplió con este requerimiento. Con respecto al empleo de las ideas principales en la redacción de los párrafos, se evidencia en el texto que se utilizaron, en la gran mayoría, ideas con tres líneas (consideradas párrafos por los estudiantes). Por tanto, existen dificultades en la coherencia y progresión temática.

En relación a los patrones textuales empleados, hay una prevalencia de los narrativos y explicativos, tal como se evidencia a continuación:

#### *Narrativo*

*La primera acción a realizar en el huerto previo a la introducción de los cultivos es am nivelación del terreno, para lo cual debemos efectuar los movimientos de tierra con el fin de conseguir una pendiente regular. Relacionado con el nivelado esta la actividad denominada “despedregado” consistente en la eliminación de las piedras de mayor tamaño con la ayuda de un rastillo o pala.*

#### *Explicativo*

*El siguiente Proyecto busca reflejar estrategias de educación innovadoras, dentro de los procesos de enseñanza. Por ello es necesario manejar habilidades para la implementación de actividades donde los niños interactúen directamente en su entorno, aplicando la interdisciplinariedad con objeto principal en los procesos del saber hacer, en este sentido cobra importancia el huerto escolar como escenario en donde desarrolle sus competencias.*

Con respecto al uso de los conectores hay un mal empleo. Esto trae como resultados problemas de cohesión y coherencia en algunos párrafos. Tal como se muestra a continuación:

*La primera acción a realizar en el huerto previo a la introducción de los cultivos es am nivelación del terreno, para lo cual debemos efectuar los movimientos de tierra con el fin de conseguir una pendiente regular. Relacionado con el nivelado esta la actividad denominada “despedregado” consistente en la eliminación de las piedras de mayor tamaño con la ayuda de un rastillo o pala.*

Por último, en lo correspondiente al tipo de léxico, se puede concluir, que los utilizados corresponden a la temática desarrollada y el contexto comunicativo. Por ejemplo:

*Llamamos “abonos” a la materia que utilizamos para fertilizar la tierra, es decir, para enriquecerla de forma que nos de mejores frutos; al abonar aportamos al suelo los nutrientes necesarios para que las hortalizas se desarrollen en buenas condiciones. Un abono apropiado para su utilización en un huerto escolares el que nos proporciona la*



materia orgánica en cualquiera de sus formas; los excrementos de los animales o estiércol, residuos de cosechas.

El siguiente proyecto es denominado **Plan de conciencia ambiental**. En lo concerniente a la escritura de las oraciones a nivel general, hay una buena estructura, principalmente complejas (subordinadas y coordinadas). Son mínimos los problemas de concordancia gramatical. Tal como se evidencia en el siguiente fragmento del discurso:

*La creciente preocupación de los problemas ambientales a nivel global de la ha subrayado la importancia de la educación ambiental como una herramienta crucial para la sostenibilidad, en este contexto los estudiantes de cuarto año del Instituto Público Experimental México del turno sabatino se han comprometido a implementar un plan de acción destinado a promover la conciencia ambiental. Este plan busca no solo informar y educar, sino también inspirar a los jóvenes a convertirse en agente de cambio positivo en sus comunidades.*

La primera oración es compuesta subordinada causal: "La creciente preocupación de los problemas ambientales a nivel global [...] como una herramienta crucial para la sostenibilidad." La segunda oración es compuesta coordinada: "En este contexto [...] a implementar un plan de acción destinado a promover la conciencia ambiental.". Por otra parte, se evidencia un empleo de palabras según contexto comunicativo:

*Es importante la modalidad de turno Sabatino tenga un cambio un futuro para la conciencia ambiental con el Centro Experimental México este limpio. Cada uno de sus alumnos tenga un compromiso para mejorar en todas las modalidades ser un ejemplo, un modelo ejemplar el desarrollo un plan de acción y promover la conciencia ambiental y tener cada desecho en su lugar y organizar cada desecho en su recipiente de basura. Así Influir a los demás Centros y proteger los recursos, activismo y educación.*

En lo correspondiente a las ideas principales en los párrafos, en total hay 18, no obstante, cuatro de estos son párrafos latas (no tienen ninguna función de enlaces y carecen de ideas principal) son oraciones extensas (principalmente coordinadas). Los demás tienen las ideas principales de manera implícita. Tal como se evidencia:

*Es importante la modalidad de turno Sabatino tenga un cambio un futuro para la conciencia ambiental con el Centro Experimental México esté limpio (párrafo lata utilizado en la introducción).*

*Párrafo con idea implícita:*

*En la materia de lengua contribuye a una comunicación eficaz, a una conciencia crítica. a través de la lectura y el análisis de textos ambientales, los estudiantes desarrollan una mejor comprensión y conciencia sobre los problemas ecológicos. **En el área de***

matemáticas permiten a los estudiantes analizar datos ambientales, interpretar estadísticas y realizar cálculos necesarios para proyectos de sostenibilidad.

Los patrones textuales utilizados corresponden a lo narrativo y expositivo. Nótese en el siguiente fragmento del discurso:

#### *Narrativo*

*I Fase: Fuimos a cotizar los costos de los materiales que íbamos a utilizar para el proyecto que era papelógrafos, cartulina, silicón, marcadores, hojas, de colores, teype pega, impresiones y recargas a los celulares.*

*II Fase: Ejecución Fuimos a cada uno de los salones para impartirles una charla para concientizarlo para el buen uso de los desechos reciclables logrando recolectar una bolsa grande de botella y una bolsa mediana de lata.*

#### *Expositivos*

*En química nos ayuda en la comprensión de procesos naturales que permite a los estudiantes entender los procesos químicos que afectan el medio ambiente, como la contaminación y el ciclo del carbono, así mismo facilita la creación de soluciones químicas sostenibles, como el desarrollo de materiales biodegradables, y tecnologías de descontaminación.*

Los conectores discursivos utilizados son de tipos: sumativos, consecutivos, contraargumentativos y ordenadores del discurso. Esto se representa en el siguiente fragmento del texto:

*Por tanto, a través de la actividad práctica, proyecto colaborativo el Instituto Público Experimental México aspira a crear una cultura de sostenibilidad que trascienda el aula y se extienda la comunidad en general. De igual forma, esta iniciativa no solo se alinea con las metas educativas del instituto, sino que también responde a un llamado global para la protección del medio ambiente, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos ecológicos del presente y el futuro. Con este plan de acción se busca empoderar a los jóvenes, equipándolos con el conocimiento y las habilidades necesarias para contribuir significativamente a la conservación del planeta.*

*Asimismo, es importante la modalidad de turno Sabatino tenga un cambio un futuro para la conciencia ambiental con el Centro Experimental México esté limpio. Además, cada uno de sus alumnos tenga un compromiso para mejorar en todas las modalidades ser un ejemplo, un modelo ejemplar el desarrollo un plan de acción y promover la conciencia ambiental y tener cada desecho en su lugar y organizar cada desecho en su recipiente de basura. Por último, influir a los demás Centros y proteger los recursos, activismo y educación.*

El resultado son párrafos con coherencia y cohesión según el tópico que desarrolla. Con relación al tipo de léxico, los términos empleados corresponden al contexto comunicativo del tema y la tipología textual:

*La colaboración interdisciplinaria en Lengua, matemáticas, química y geografía, en la elaboración del Plan de acción para promover la conciencia ambiental ha sido esencial para abordar este proyecto de manera integral cada materia ha aportado conocimientos y habilidades específicas que han permitido a los estudiantes comprender y actuar sobre los problemas ambientales de manera más efectiva y holística. Este enfoque interdisciplinario no solo enriquece el proceso educativo sino también prepara a los estudiantes para ser líderes informados, y comprometidos en la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenibles*

El siguiente proyecto es denominado: **Proyecto de kit médico**. Con respecto a la escritura de las oraciones, son en su mayoría compuestas. Se evidencia un aceptable uso de los elementos que la integran: enlaces, preposiciones, conectores etc:

*La implementación de un kit de primeros auxilios para los estudiantes de secundaria que asisten a clases bajo la modalidad sabatina, específicamente del Décimo Grado A es de vital importancia ya que, de acuerdo a encuesta realizada entre los jóvenes y adultos estudiantes, a menudo se han presentado situaciones de emergencias, así como el padecimiento de algunas enfermedades comunes.*

*Este kit médico es una herramienta que permite a los estudiantes del Décimo Grado A de Secundaria sabatina, responder rápidamente y de manera efectiva ante dichas enfermedades, así como lesiones o accidentes que pudieran ocurrir asegurando así un entorno de aprendizaje seguro.*

En el primer párrafo se estructura a partir de construcciones subordinadas, consta de dos proposiciones unidas por "ya que". Además, hay varios complementos subordinados. El segundo hay una proposición principal ("Este kit médico es una herramienta") y varias subordinadas explicativas y de finalidad. Con relación al uso de palabras según contexto comunicativo,, los términos empleados corresponden al contexto de enunciación.

*La implementación de un kit de primeros auxilios para los estudiantes de secundaria que asisten a clases bajo la modalidad sabatina, específicamente del Décimo Grado A es de vital importancia ya que, de acuerdo a encuesta realizada entre los jóvenes y adultos estudiantes, a menudo se han presentado situaciones de emergencias, así como el padecimiento de algunas enfermedades comunes.*

*Este kit médico es una herramienta que permite a los estudiantes del Décimo Grado A de Secundaria sabatina, responder rápidamente y de manera efectiva ante dichas*

*enfermedades, así como lesiones o accidentes que pudieran ocurrir asegurando así un entorno de aprendizaje seguro. Además, fomenta en los estudiantes la importancia de la prevención y el cuidado en situaciones de emergencia (...).*

En lo referido a los patrones textuales, hay una prevalencia del patrón narrativo, descriptivo y expositivo. Véase en los siguientes fragmentos:

#### *Narrativo*

*A través de la aplicación de la encuesta, se logró identificar las enfermedades más comunes de los estudiantes de Décimo Grado 'A' de la modalidad de secundaria por encuentro y como resultado nos permitió recopilar un listado de los medicamentos que podían ser requeridos por los mismos. Y las enfermedades más resaltadas fueron dolores de cabeza y resfriado*

#### *Descriptivo*

*El botiquín fue elaborado de manera manual por los integrantes del grupo, utilizando materiales reciclables, como cartón, papel, cartulina y material de manualidades.*

#### *Expositivo*

*La creación del kit medico es muy importante porque permite brindar asistencia rápida ante una situación de emergencia. El botiquín debe estar abastecido únicamente por artículos y medicamentos básicos que logren estabilizar a un paciente hasta que este pueda recibir apoyo de un profesional de la medicina, reduciendo significativamente el riesgo de complicaciones, un botiquín medico brinda estabilidad y bienes*

Por otra parte, en el texto se evidencian el uso de los conectores: aditivos, adversativos, reformulativos y ordenadores del discurso:

*Este kit médico es una herramienta que permite a los estudiantes del Décimo Grado A de Secundaria sabatina, responder rápidamente y de manera efectiva ante dichas enfermedades. Además, lesiones o accidentes que pudieran ocurrir asegurando así un entorno de aprendizaje seguro. También, fomenta en los estudiantes la importancia de la prevención, es decir, el cuidado en situaciones de emergencia (...) En resumen, un kit de primeros auxilios en las clases sabatinas es un elemento esencial para la protección y el bienestar de los estudiantes (...) Las consecuencias actuales es la vulnerabilidad ante accidentes o crisis de salud, un impacto negativo en la calidad general del cuidado de la salud en los estudiantes del Décimo A de secundaria por encuentro en la modalidad sabatina. En una sociedad moderna y cada vez más compleja, es fundamental contar con los recursos y conocimientos necesarios para hacer frente a situaciones de emergencias y atender problemas de salud comunes, por tal razón en nuestro contexto, consideramos de suma importancia la implementación y creación de un kit médico para*

*primeros auxilios, que permite brindar una respuesta rápida y eficaz ante eventualidades imprevistas en los estudiantes de la modalidad de secundaria por encuentro del turno sabatino del Colegio Público Experimental México.*

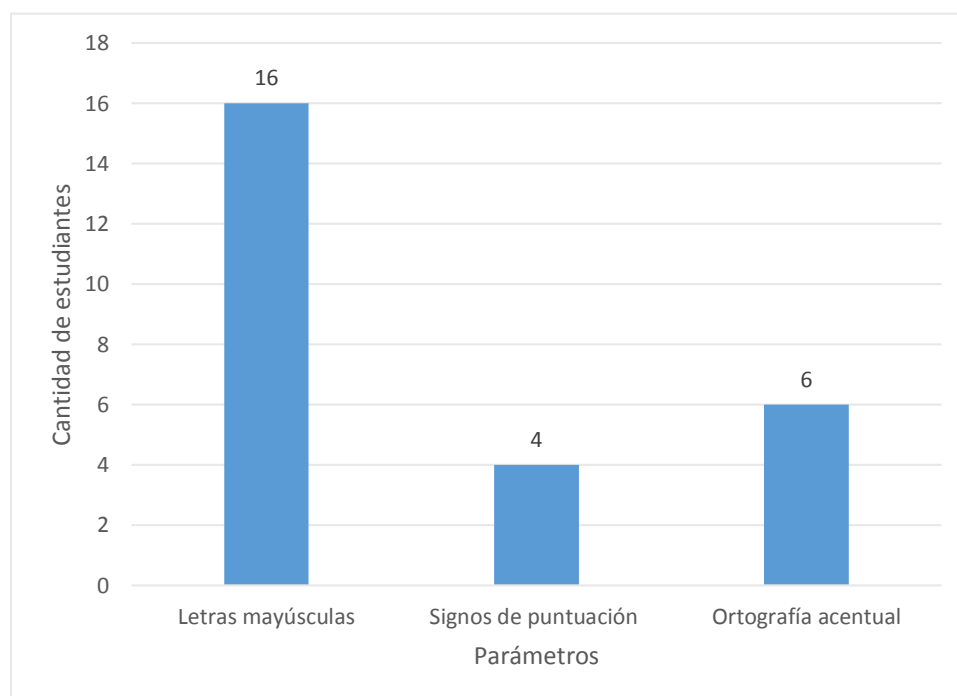
Con respecto al tipo de léxico es estándar en correspondencia a la temática desarrollada por los estudiantes:

*In situ se empezó a recolectar datos e información necesaria a nivel del aula para el desarrollo del proyecto Implementación de Kit médico para primeros auxilios ante situaciones de emergencias y enfermedades comunes entre los alumnos de 10mo "A". La planificación inicial fue la antes mencionada, se investigó con expertos y haciendo uso del internet (...).*

La siguiente figura muestra los resultados del dominio del componente ortográficos por los estudiantes:

**Figura 96**

*Aspectos ortográficos del informe*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros ortográficos en el informe final. Fuente: Matriz de análisis textual

La figura anterior indica que la mayor habilidad dominada por los estudiantes es el uso de la letra mayúscula, correspondientes al 100% de los participantes. Por otra parte, la ortografía

puntual y acentual fueron los aspectos con mayores dificultades. En el caso del proyecto denominado **Plan de acción para la salud física y emocional** cumplió de manera acertada con el uso de mayúscula y los signos de puntuación, no así en las reglas de acentuación, por ejemplo: *futbol, fisica, conclusion*. El segundo proyecto **Plan de acción para la higiene de servicios sanitarios**, evidencia un buen uso de las reglas en análisis.

El tercer proyecto **Huerto medicinal** emplea correctamente las reglas de uso de mayúscula. No así, los aspectos normativos referidos a la ortografía acentual y puntual. Tal como se evidencia en el siguiente fragmento del discurso:

*Control de plaga*

- ☐ *primero se intenta prevenir las plagas.*
- ☐ *Utilizar pesticidas de manera segura y correcta*
- ☐ *Desahagase adecuadamente de los pesticidas sobrantes y sus recipientes.*
- ☐ *No use sustancias quimicas para uso exterior bajo techo (...) El huerto medicinal es un recurso transversal en que se puede estudiar tema como el consumo, la alimentación, las basuras y el reciclaje y la salud.*

El siguiente proyecto es denominado **Plan de conciencia ambiental** evidencia un empleo aceptable de las reglas de uso de mayúscula, no así de ortografía puntual y acentual:

*En la materia de lengua contribuye a una comunicación eficaz, a una conciencia critica, a través de la lectura y el analisis de textos ambientales, los estudiantes desarrollan una mejor comprensión y conciencia sobre los problemas ecológicos. En el área de matemáticas permiten a los estudiantes analizar datos ambientales, interpretar estadísticas y realizar cálculos necesarios para proyectos de sostenibilidad. En química nos ayuda en la compresión de procesos naturales que permite a los estudiantes entender los procesos químicos que afectan el medio ambiente, como la contaminación y el ciclo del carbono, así mismo facilita la creación de soluciones químicas sostenibles, como el desarrollo de materiales bio degradables, y tecnologías de descontaminación*

En los ejemplos anteriores, se evidencia la carencia del uso de punto, y la falta de tilde en palabras graves y esdrújulas. El último proyecto **kit médico** hay empleo correcto del uso de mayúscula y la ortografía acentual. Pero no así de los signos de puntuación, tal como se evidencia:

*En una sociedad moderna y cada vez más compleja, es fundamental contar con los recursos y conocimientos necesarios para hacer frente a situaciones de emergencias y atender problemas de salud comunes, por tal razón y tomando en cuenta nuestro*

*contexto, consideramos de suma importancia la implementación y creación de un kit médico para primeros auxilios, que permite brindar una respuesta rápida y eficaz ante eventualidades imprevistas en los estudiantes de la modalidad de secundaria por encuentro del turno sabatino del Colegio Público Experimental México (...)*

Los errores son principalmente por el uso indebido de coma entre el sujeto y predicado, y los marcadores discursivos. De igual forma, en el uso de punto y seguido en la construcción de enunciados complejos y el punto final.

#### **4.3.3.2.Comparación**

En lo correspondiente a los aspectos gramaticales en el texto se estudiaron siete aspectos: construcción coherente de oraciones, uso de palabras según contexto comunicativo, escritura de párrafos a partir de ideas principales, uso de diversos patrones y propiedades textuales, empleo de marcadores discursivos y tipo de léxico. La primera categoría “escritura de oraciones”, siete estudiantes, presentaron dificultades, especialmente de solecismos de concordancias, el uso del gerundio y el mal empleo de algunas categorías gramaticales. Mientras que en la segunda fase, únicamente tres discentes.

En la siguiente categoría uso de palabras según contexto, durante ambas fases se evidenció un dominio del 100%, ya que los términos empleados correspondían a nivel semántico a la temática abordada por cada proyecto. Las categorías siguientes en el empleo de la idea principal para la estructura de párrafos, en la PD únicamente un equipo (4 estudiantes) equivalentes al 15% cumplió, mientras en el informe final 13 discentes equivalentes al 41% de la muestra evidenciaron un dominio de las terminologías correspondientes a su tema y las construcciones teóricas de sus asignaturas.

En lo correspondiente a los patrones textuales en la P.D dos equipos utilizaron el denominado problema-solución. Los otros no precisaron un patrón específico, por los problemas de coherencia y cohesión en los párrafos, mientras en el informe final 13 discentes que constituyen el 41% de la muestra emplearon los patrones problema-solución, comparación-contraste, argumentativo, descriptivo y narrativos. Con respecto al uso debido de los marcadores discursivos en la PD fueron empleado por 11 discentes (34%), predominan los sumativos y ordenadores del discurso. Por su parte en el informe final, fueron utilizados correctamente por 16 (50%), hay una prevalencia de los sumativos (y, de la misma manera, también, de igual

forma), causativos (ya que, por tanto,), contrargumentativo (pero, sin embargo, por el contrario), ordenadores (por lo anteriormente planteado, en conclusión, en síntesis, en resumen, en pocas palabras).

En relación a las propiedades textuales de claridad y coherencia en la PD, únicamente fue cumplido por un equipo. De manera general, los principales problemas registrados en el discurso escrito corresponden a empleo de términos con múltiples interpretaciones, y la falta de elípticos para aludir a elementos antecesores. Con relación a la coherencia, prevalecen problemas de progresión temática, en la PD solo 4 estudiantes (13%) lograron cumplirlo, mientras en el informe final 13 estudiantes (41%) lograron aplicar estos principios por medio del uso debido de los marcadores discursivos, la segmentación de la ideas a través de los signos de puntuación y la planificación pertinente del texto.

Por otra parte, el tipo de léxico, en la PD 13 estudiantes emplearon términos técnicos en correspondencia a la situación comunicativa (estudio de caso integrador) y 16 discentes en el informe final, lograron el uso de terminología en correspondencia al área temática de su proyecto integrador. Esto evidencia la apropiación de la lectura y escritura por medio de las actividades relacionadas a la revisión y sistematización de bibliografía.

Por último, se evaluaron los aspectos relacionados a la ortografía literal (mayúscula), puntual y acentual. En la PD, se constató que nueve estudiantes utilizaron correctamente las letras mayúsculas (28%), mientras en el informe final 16 discentes (50%) las emplearon correctamente. Los principales errores se enmarcaron en la escritura de pronombres propios, sustantivos que designan entidades y organismos y uso después de los signos de puntuación. En cuanto a los signos de puntuación, en la PD ningún grupo los empleó según las normas, mientras que en el informe 4 estudiantes (13%), lo usó. Sin lugar a duda, este último aspecto es una de las limitaciones más frecuente en la producción escrita. Por otra parte, con respecto a la ortografía acentual (palabras según su acento y casos especiales) en la PD únicamente 2 discentes las emplearon correctamente, mientras en el informe final 6 estudiantes (19%) lograron utilizarlo bien, los principales errores corresponden a la tildación de los diptongos, triptongos y hiatos.

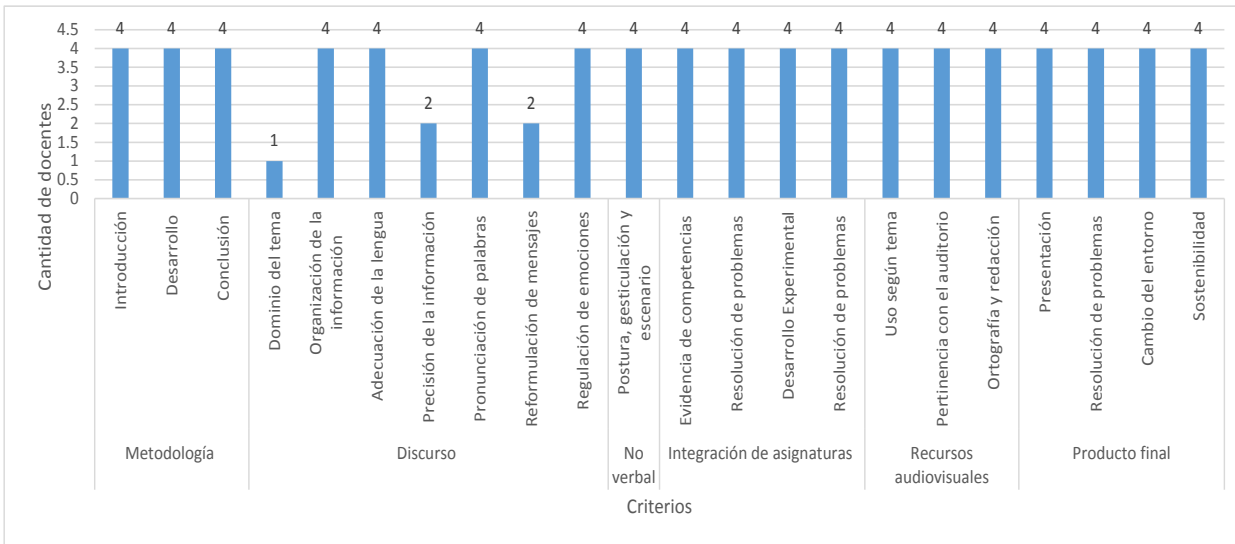


### 4.3.3.3. Presentación oral

La presentación oral de los resultados del proyecto integrador fue evaluado por los cuatros docentes mediante los criterios establecidos en la lista de cotejo (metodología, discurso, lenguaje no verbal, integración de las asignaturas, utilización de recursos audiovisuales y presentación del producto final). A continuación, se presentan los resultados por cada equipo de trabajo. Esto se complementa con las observaciones escritas realizadas por el investigador y el análisis de audio y video.

La siguiente figura muestra el desempeño del grupo que ejecutó el proyecto “Plan de acción para la conciencia ambiental”:

**Figura 97**  
*Exposición oral sobre el proyecto: Plan de acción para conciencia ambiental*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa final. Fuente: lista de cotejo.

La figura anterior indica de manera general la perspectiva de los cuatro docentes sobre la exposición del proyecto “Plan de acción para la conciencia ambiental” de los estudiantes. En el aspecto metodológico, los maestros concuerdan en el 100% del cumplimiento. En cuanto al discurso, inicialmente el docente de Matemática plantea que hubo dominio del tema. Otro aspecto importante en la categoría en que la habilidad para precisar información y reformulación del mensaje únicamente fue establecida por Lengua y Literatura y Geografía Económica. Con

respecto a las categorías: lenguaje no verbal, integración de las asignaturas, recursos audiovisuales y producto final el 100% fue ejecutado.

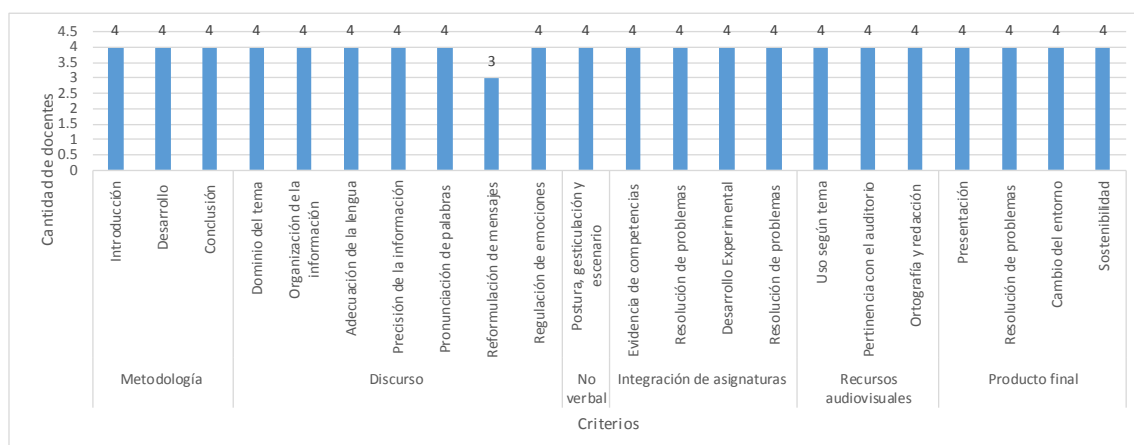
Las principales fortalezas del equipo según la perspectiva de los maestros fueron la integración de las asignaturas y la creatividad. Mientras los aspectos a mejorar son la mejor preparación del discurso oral, la reformulación del mensaje (si lo requiere), un mayor contacto visual con el auditorio y el uso debido de los ademanes. Desde la perspectiva del investigador, en la metodología hubo cumplimiento de las tres fases: introducción, desarrollo y conclusión. En la primera, se presentó a los integrantes, el tema y el propósito del proyecto. En la segunda, se abordó desde la teoría algunos conceptos sobre: ambiente, conciencia ambiental, la justificación, metodología y resultados del proyecto. Además, todo el proceso de trabajo de campo según fases del ABP, por último, en la conclusión se manifestó la necesidad de continuar con este tipo de prácticas en el centro y el aporte de cada asignatura. Esto refiere que los docentes tienen dominio sobre la metodología de la exposición académica.

En cuanto al discurso, se concuerda con los docentes sobre el dominio del tema, fue evidente por el abuso de la lectura (diapositivas y fichas). No obstante, se utilizaron argumentos de autoridad (citas de textos y entidades gubernamentales) para validar los puntos de vistas sobre el proyecto. En la categoría precisión de la información y reformulación, también se concuerda con los docentes, ya que se podría haber sintetizado algunos de los aspectos planteados por cada equipo de trabajo. En cuanto a los recursos audiovisuales y el producto final, también está en correspondencia con los puntos de vistas de los profesores, los jóvenes utilizaron cambia para su presentación y reflejaron de manera tácita su propuesta de proyecto con evidencias fotográficas, recibidos de venta y compra de materiales de limpieza para el centro.

Además, urgió el apoyo de las autoridades correspondientes (dirección) para ampliar la propuesta el próximo año. Sin embargo, un aspecto que fue bien evaluado por los docentes fue el lenguaje no verbal (gestos, uso de las manos) y proxémica, no obstante, se evidenció que los jóvenes no hicieron uso del escenario, no mantuvieron contacto visual con el auditorio y el tono de voz (bajo) fue constante (no se hizo énfasis en las ideas). Esto indica que los docentes continúan con dificultades para evaluar estos aspectos del discurso. La siguiente figura muestra los resultados del proyecto” Plan de acción para los servicios sanitarios”:

**Figura 98**

*Exposición oral sobre el proyecto: Plan de acción para higiene de servicios sanitarios*



**Nota:** la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa final. Fuente: lista de cotejo.

La figura anterior indica que en la categoría metodología el 100% de los docentes concuerdan que hubo cumplimiento. En la categoría discurso, únicamente el maestro de Geografía Económica considera que no hubo reformulación del problema. De igual forma, en las categorías recursos audiovisuales, integración de las asignaturas y producto final el 100% de los profesores puntuaron positivamente cada aspecto. En cuanto a las principales fortalezas, se destacó por los académicos el dominio del tema, la apropiación metodológica del proyecto, la integración de las cuatro asignaturas, y el uso del vocabulario. Con respecto a las áreas de mejora, la maestra de Química sugiere la reformulación del mensaje y el profesor de Geografía Económica, la expresión corporal de una de las ponentes.

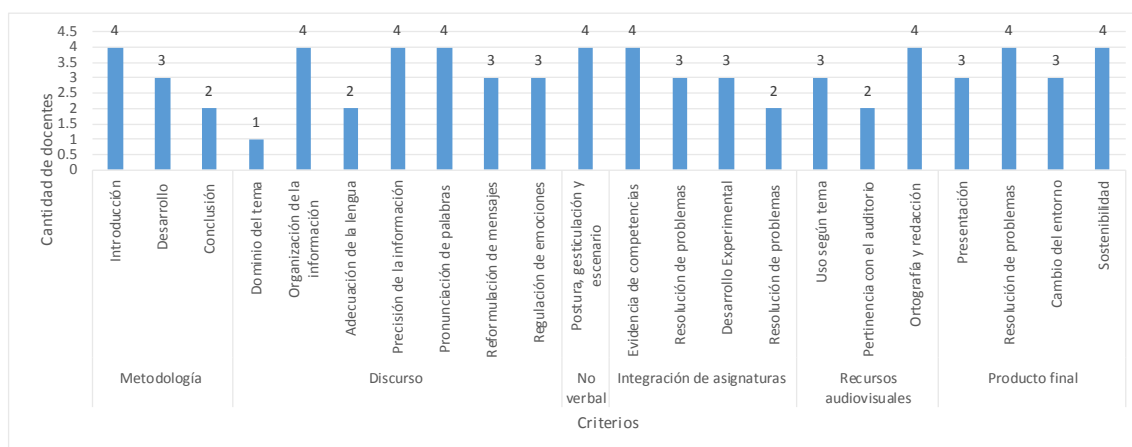
Según los hallazgos del investigador en la categoría metodología hay 100% de cumplimiento por las dos ponentes. Se realizó la introducción a partir de la formulación y descripción el problema, el propósito del proyecto y las implicaciones para el centro educativo y la comunidad. En el desarrollo se abordó cada una de las fases del proyecto, las implicaciones prácticas, y las respectivas evidencias. En este punto, uno de los profesores estableció que no hubo reformulación del mensaje, esto no es cierto, ya que el discurso narrativo y expositivo (en su mayoría), se evidenció algunas explicaciones más amplias de la estudiante A26 a partir de los aportes de su compañera A22. En la categoría lenguaje no verbal, está mayor discrepancia,

ya que el 100% de los docentes manifestó que sí, no obstante, en la práctica ambas ponentes tuvieron las manos atrás la mayoría del tiempo, además, del disminuido contacto visual (principalmente del A22). En síntesis, el mayor aspecto que implica complejidad de evaluación por los docentes es el lenguaje no verbal y la reformulación del discurso.

La siguiente figura muestra los resultados del proyecto “Huerto medicinal”:

**Figura 99**

*Exposición oral sobre el proyecto: Huerto medicinal*



**Nota:** la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa final. Fuente: lista de cotejo.

La figura anterior indica desde la perspectiva de los docentes que la parte metodológica únicamente fue cumplida la introducción 100%, mientras que el desarrollo y conclusión en porcentajes minoritarios (Geografía y Matemática). Sin lugar a dudas, desde la perspectiva del investigador únicamente se evidenció la introducción (presentación de los integrantes, tema, justificación). El desarrollo fue la lectura de algunas implicaciones teóricas del huerto medicinal y *grosso modo* la aplicación. No hay evidencia de conclusión, a pesar que los docentes de Química y Matemática lo puntuaron. En el discurso el dominio del tema y la adecuación de la lengua fueron las menos puntuados, en este aspecto, el investigador constató por medio de las anotaciones y video que efectivamente no hay un buen dominio del tema, ya que no se consideró los elementos teóricos formulados en el informe escrito.

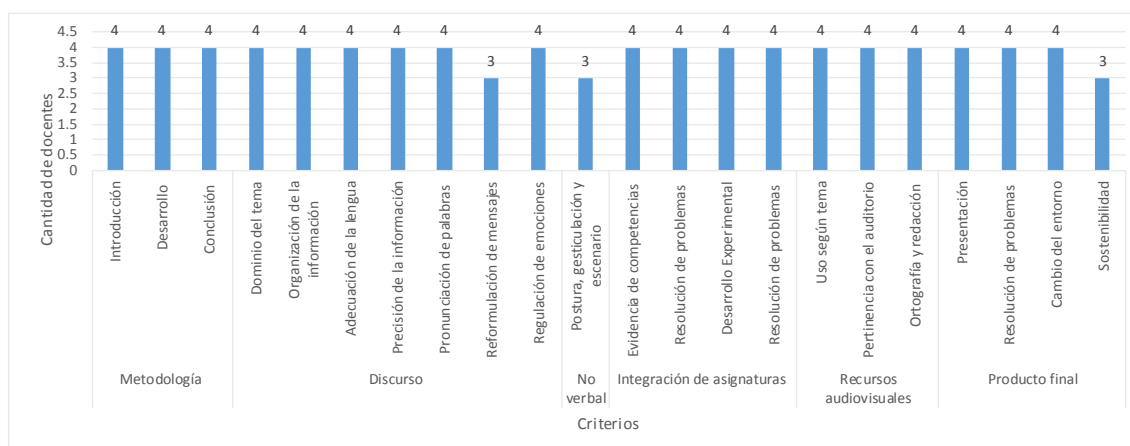
Además, se evidencia que el criterio “precisión de la información” fue mal indebidamente comprendido por los docentes, ya que este aspecto radica en la presentación de los elementos sustanciales del proyecto, no de la omisión de estos. Asimismo, no hay regulación del mensaje, ni emociones (algunos se reían). De igual forma, en el lenguaje no verbal el 100% de los maestros puntuó sobre su uso oportuno, sin embargo, se evidencio la inmovilidad de las expositoras, las manos por detrás de la espalda y falta de uso de escenario y contacto visual.

En la parte de la integración, existen discrepancias en las perspectivas, el 100% de los maestros manifiestan que hay evidencias de sus competencias, mientras que Lengua y Literatura en la exposición lo puntúa como no. A pesar que los jóvenes explicaron en el periodo de preguntas-respuestas como se había integrado. Los recursos audiovisuales fueron pertinentes con el discurso, pero se evidenció algunos problemas de ortografía y gramática, en este punto, se concuerda con la perspectiva del profesorado. En el producto final, los criterios presentación del producto final y la generación de cambio de este en el entorno no fueron puntuados por Geografía y Lengua, a pesar que el proyecto desde Geografía Económica se consolidó desde el desarrollo económico y salubre de la sociedad y Lengua desde la investigación, elaboración de carteles e informe.

La siguiente figura representa los resultados de la exposición del proyecto “Kit médico”:

**Figura 100**

*Exposición oral sobre el proyecto: kit médico*



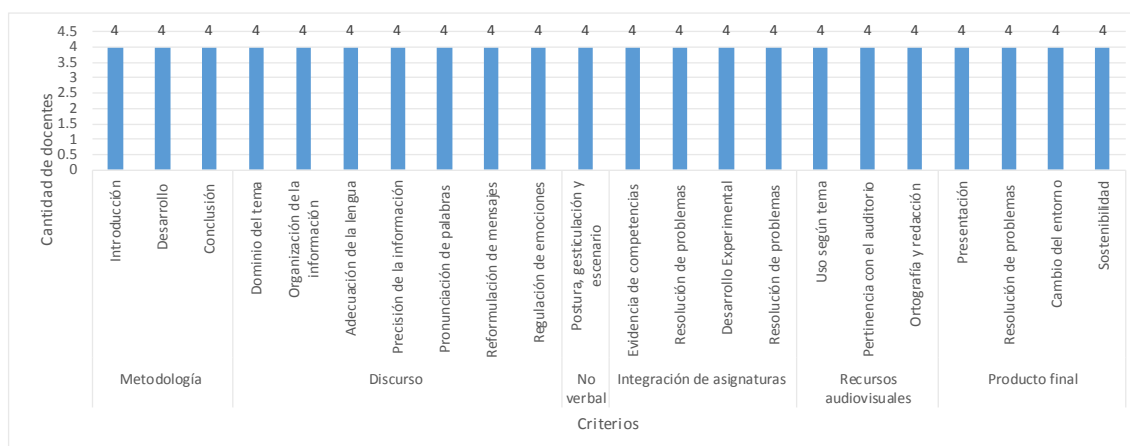
**Nota:** la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa final. Fuente: lista de cotejo.

En la metodología según los docentes se evidenció el 100% de cumplimiento. El investigador pudo constatar el cumplimiento de los pasos para hacer una exposición académica a través del video, todos fueron cumplidos. Con respecto al discurso, aunque los docentes manifiestan el 100% de cumplimiento, se evidenció en los estudiantes A2 y A28, las dificultades en la estructuración y reformulación de las ideas en el discurso, especialmente la correspondencia con la información de las diapositivas, el trabajo de campo y el contexto comunicativo. Con respecto a la integración, se concuerda con los maestros al 100%, ya que los jóvenes lograron explicar en su discurso y la práctica (kit) cómo cada asignatura contribuyó, no obstante, se hizo énfasis en Matemática, Química y Lengua. Los recursos audiovisuales fueron utilizados correctamente.

En el último aspecto, únicamente Geografía Económica mencionó el incumplimiento de la sostenibilidad del proyecto en el tiempo, no obstante, hay una postura activa por los demás profesores. Desde el juicio del investigador, se puede indicar que la propuesta si es sostenible, siempre que se cuente con el respaldo de la dirección y los estudiantes en la práctica. En síntesis, uno de los aspectos más complejos de evaluación a nivel de discurso continúa siendo los elementos del lenguaje no verbal, y algunos aspectos del discurso. La siguiente figura muestra el resultado del proyecto “Plan de acción para la salud física”:

**Figura 101**

*Exposición oral sobre el proyecto: Plan de acción para la salud física y emocional*



*Nota:* la figura muestra el cumplimiento de los parámetros establecidos para exposición oral realizada por los estudiantes en la etapa final. Fuente: lista de cotejo.

Según la perspectiva de los docentes el equipo conformado por los estudiantes A13 y A17 cumplieron con el 100% de los aspectos relacionados a la exposición académica. Las principales observaciones radican en la necesidad de mejorar los ademanes y la expresión corporal, específicamente para el discente A17. Además, los profesores destacan el dominio del tema, la evidencias de cada una de las asignaturas en la propuesta ejecutada y una excelente exposición. Desde la perspectiva del investigador, el desempeño del equipo fue excelente a nivel de metodología, discurso e integración de las asignaturas, no así en el lenguaje no verbal. Ambos estudiantes, especialmente el discente A17 sostuvo sus manos atrás de la espalda durante toda su intervención, además, no tuvo mucho contacto visual con el auditorio. En conclusión, es imperativo que los docentes reflexionen sobre la relevancia del lenguaje no verbal al momento de realizar una intervención oral plurigestionada en contextos formales.

A partir de la aplicación del instrumento a la exposición oral de los estudiantes, se concluye de manera general:

6. En la **metodología** de la exposición académica el 100% de los estudiantes evaluados cumplieron los criterios referidos a introducción (saludo, presentación de los expositores, tema y objetivo) y en un 75% los aspectos del desarrollo (exposición clara y lógica de los argumentos) y conclusión (síntesis de los aspectos planteados). El proyecto “Huerto Medicinal” fue el menos puntuado, debido a que no hubo una buena organización del equipo durante su ponencia.
7. En la categoría **discurso** distribuida en siete criterios. En el primero enfocado en el dominio del tema alcanzó una puntuación del 80%, los proyectos de Plan de acción para conciencia ambiental (25%) y Huerto Medicinal (25%) fueron los menos puntuados. En cuanto a la organización de la información se alcanzó el 100% de la puntuación según la perspectiva de los docentes e investigador. También, en la categoría adecuación de la lengua obtuvo el 90% de cumplimiento. Únicamente el proyecto “Huerto Medicinal” incumplió con este aspecto según los evaluadores. Asimismo, la cuarta categoría es precisión de la información, hubo un 90% de cumplimiento a excepción del proyecto “Plan de acción para la conciencia ambiental”. También, la quinta categoría pronunciación de palabras hubo una ejecución de 100%. Por otra parte, la sexta categoría reformulación de mensajes se cumplió en un 75%, el grupo menos puntuados fue Plan de

acción para conciencia ambiental (50%), mientras los proyectos: Plan de acción para los servicios sanitarios, Huerto Medicinal, Kit Médico tienen 75%, por su parte, el plan de acción para la salud física y emocional el 100%. Por último, el indicador regulación de las emociones, esta fue ejecutada en un 95%, a excepción del proyecto Huerto Medicinal con un 75%.

8. La categoría de **lenguaje no verbal**, se estructuró en dos criterios. El primero fue postura, gesticulación y uso del escenario y el segundo contacto visual con el auditorio. Desde la perspectiva de los docentes hubo un 95% de cumplimiento por los equipos de trabajo, a excepción del proyecto Kit médico con un 75%. Sin embargo, según el análisis de video realizado por el investigador se constató que los expositores de todos los grupos tuvieron limitaciones en este aspecto, principalmente disminuido contacto visual con el auditorio, falta de movilización en el escenario, falta de contacto visual, y las manos detrás de la espalda (dos grupos). Esto indica la necesidad de la capacitación a los docentes sobre la relevancia del lenguaje no verbal al momento de realizar una intervención oral plurigestionada en contextos formales.
9. En la categoría **uso de medios audiovisuales** se evaluaron tres aspectos: concordancia con el tema, recursos atractivos para el auditorio, y ortografía y redacción. En el primero hay un cumplimiento del 100%. En el segundo un 90%, debido a que el proyecto Huertos Medicinales elaboró una presentación plana, sin animaciones y colores fuertes. En el tercero un cumplimiento del 100%, según los docentes no evidenciaron errores de redacción y ortografía en las propuestas.
10. La categoría **integración de las asignaturas** se dividió en dos criterios: evidencias de las competencias de mi asignatura y resolución de problemas aplicando los conocimientos teóricos y procedimentales. Con respecto al primero, el 100% de los profesores consideraron que las competencias de su disciplina (según la matriz integradora) estaban cumplida en todos los proyectos presentados. En relación al segundo, hubo un 95% de ejecución, esto porque el docente de Lengua y Literatura lo consideró en el proyecto de Huerto Medicinal, no obstante, el investigador documentó a través del video la explicación de los jóvenes de la integración del área al proyecto, especialmente en la elaboración de rótulos y la escritura del informe.



## Capítulo 5. Discusión de Resultados

En este apartado se presentan la discusión de los resultados del presente estudio. En palabras de Bernal (2010) esta etapa de la investigación consiste en la interpretación de los hallazgos a partir del problema de investigación, los objetivos propuestos y los supuestos teóricos formulados. Esto con la finalidad de evaluar el alcance de las teorías existentes (perspectiva teórica asumida) para la especificación de las implicaciones en futuras investigaciones. Por lo planteado, se establecen los resultados más significativos por cada objetivo de investigación. De igual forma, se comparan con los principales componentes del marco teórico y antecedentes utilizados.

### 1. Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes.

El estado de la competencia comunicativa de los estudiantes de décimo, se concluye a partir de la triangulación de los resultados de la E.D sobre la percepción del dominio de las habilidades lingüísticas, la resolución de la prueba diagnóstica (escritura del ensayo y presentación oral) y la percepción de los profesores a partir de las asignaturas que desarrollaron con los discentes. Esto según las dimensiones establecidas en el sistema de categorías. Las conclusiones se establecerán a partir del análisis de resultados.

En cuanto a los docentes, se realizó una comparación entre los resultados obtenidos de la encuesta sobre la percepción del dominio de las habilidades lingüísticas (conocimiento de la lengua materna, técnicas para producir y comprender discursos) con el discurso oral y escrito construido en el primer taller de capacitación (resolución del estudio de caso integrador). Los resultados se contrastan con la perspectiva teórica asumida en esta investigación.

#### 1.1.Estado de la competencia comunicativa en estudiantes

La determinación sobre el dominio de la competencia comunicativa en los estudiantes se realizó mediante el análisis de las dimensiones establecidas en el sistema categorial. La primera **dimensión es la lingüística**, desde la percepción 22 discentes llenaron la E.D, los resultados indican que según el contexto el 58.22% consideran que utilizan estas habilidades en contextos complejos, mientras que 41.8% en contextos familiares. Esto indica que el desarrollo comunicativo de los discentes se rige por el uso de los elementos normativos de la lengua (su gramática en contexto) en el proceso comunicativo, principalmente en contextos con un grado

mayor de formalidad. Con respecto a los resultados, en la redacción del ensayo, especialmente los elementos sintácticos, se concluye que de los 13 estudiantes participantes, el 69 % tiene dificultades con el empleo correcto de las propiedades textuales (claridad, coherencia, cohesión y adecuación). Además, se evidencia la falta de elípticos para aludir a elementos antecesores, únicamente fueron empleado por 11 discentes, predominan los sumativos y ordenadores del discurso.

Desde el componente léxico se determinó que el tipo de términos empleados por los estudiantes en el texto escrito corresponden al tema y área de conocimiento desarrollada. Por último, desde la ortografía, 9 estudiantes (40%) utilizaron correctamente las letras mayúsculas, 2 discentes las reglas de ortografía acentual, ninguno utilizó los signos de puntuación y solo el 15% empleo la ortografía acentual, según las reglas establecidas. A pesar que desde la percepción los estudiantes aseguran manejar el componente lingüístico, principalmente en contextos formales, es evidente las dificultades en el proceso de composición textual, especialmente en la comprensión de los elementos de la oración y sus relaciones léxicas, las propiedades textuales, la ortografía y el empleo de los marcadores del discurso para lograr una mejor cohesión en el texto.

Estos resultados se relacionan con los hallazgos determinados por Mendoza (2024) sobre las principales dificultades de los estudiantes para escribir un texto: inician el proceso sin intención comunicativa, no establecen un proceso de composición que incluya el propósito del texto, el plan de escritura y el tipo de registro a utilizar. Esto tiene relación con la percepción de los docentes sobre estos problemas, al mencionar la falta de estrategias para la planificación, composición y revisión textual.

Sobre esto, Cassany *et. al.* (2003) explica que existe una especie de prejuicios entre alumnos y profesores sobre la relación entre composición textual y normas lingüísticas, especialmente el dominio de la gramática, ortografía, vocabulario, ya que se entiende en la práctica al proceso de escritura como un acto automático, únicamente llenar de letras una página en blanco, sin reflexionar sobre la intención comunicativa, el tipo de textos, el registro y las construcciones lingüísticas.

Esta postura no solo se relaciona con los resultados de esta investigación, sino que coincide con las conclusiones obtenidos por Flores (2014) al determinar que el 78% tienen dificultades con la comprensión de los elementos gramaticales y la implementación de estrategias de organización textual y el 78% poco dominio de los elementos gramaticales y ortográficos. El autor explica que urge distinguir los términos adquisición versus aprendizaje en el profesorado y estudiantes, ya que la primera es un proceso subconsciente, mientras la segunda consciente, lo que implica una reflexión de los aprendientes y profesores sobre el metacódigo lingüístico para lograr una mayor asimilación de las variantes operatorias conceptuales y procedimentales.

En este punto, Mendoza (2024) concluye en su diagnóstico de competencias comunicativas lingüísticas que los problemas de los estudiantes radican en las falencias de criticidad, la falta de autonomía y metacognición. A esto se le suma, la falta de estrategias para la precisión de los progresos y errores de los estudiantes a nivel cognitivo. Por su parte, Aparcama (2021) concluyó que existe una correlación de  $r=0,857$  entre la capacidad de resolver problemas con el desarrollo de las habilidades de escritura.

**La segunda dimensión fue la competencia sociolingüística** se analizó desde la capacidad de los hablantes para adecuar el discurso según las características del contexto y situación comunicativa, especialmente desde el uso de la lengua de acuerdo con la formalidad del contexto, la cortesía y variación lingüística en la exposición oral. Desde la percepción, los resultados indican que el 35.7% de los estudiantes se comunica más en contextos complejos, mientras el 28.6% en contextos familiares. Por otra parte, durante la redacción del ensayo se constató el predominio del nivel de la lengua popular o coloquial en 13 discentes, equivalentes al 43%. Esto debido a que las ideas expuestas en los textos, tienen como propósito únicamente manifestar una opinión sobre el estudio de caso analizado, no hay una preocupación por utilizar términos formales en sus argumentos.

A su vez, en la exposición oral no hay correspondencia entre el lenguaje no verbal y los argumentos expuestos con el tipo de discurso y auditorio meta. Por ejemplo, el 50% de los participantes tuvo dificultades con los elementos kinésicos y proxémicos, lo que indica una limitada comprensión del auditorio, el propósito comunicativo y las características del discurso argumentativo. Esto corresponde a lo manifestado por los docentes, los cuales indicaron que

una de las mayores limitaciones de los jóvenes era las habilidades para hablar en público, específicamente el dominio del lenguaje no verbal, la comprensión de la intención comunicativa, y el conocimiento sobre el auditorio.

Estos hallazgos tienen relación con la expuesto por Calderón (2011) al manifestar que la principal dificultad en el desarrollo de la competencia sociolingüística, es la reducción del lenguaje a un sistema de signos para ser enseñado y analizado. Hay una inclinación por el aprendizaje formal y memorístico de la lengua centrado en su morfología y funcionamiento, alejados totalmente del uso de real. Estos resultados se cumplen a cabalidad en los estudiantes, ellos se centraron en la elaboración del informe escrito y no en la práctica de los elementos sociolingüísticos para su presentación oral. En esta misma línea, Cassany *et. al.* (2003) agrega que la principal dificultad en esta dimensión en la formulación de reglas contextuales de adecuación según las variantes lingüísticas que condicionan la situación comunicativa.

A partir de los argumentos anteriores, se observa la tendencia a la desconexión entre la percepción y el dominio real de la competencia comunicativa. Esto se debe a la falta de la conciencia sobre los usos comunicativos en el contexto. También, la inclinación hacia el nivel popular o coloquial del uso de la lengua, sin analizar la formalidad del contexto discursivo. En este sentido, Peña (2013) expone que el contexto no debe ser entendido como el conocimiento de variables sociales, sino como un constructo subjetivo, es decir, un modelo mental en el cual los hablantes se comunican según un nivel relevancia, determinados en la mayoría de casos por los grupos sociales, y la caracterización cultural.

Por otra parte, se debe apuntar a la enseñanza de la lengua no solo como un sistema de signos, sino como una práctica intensiva en diferentes situaciones comunicativas reales con grados de formalidad variables. Además, se debe disminuir la segmentación de la enseñanza de la lengua, hay que impulsar desde los planes de estudio, la formación docente y las políticas educativas una visión holística de la lengua que se fundamente en estudios interdisciplinarios, con un enfoque funcional.

**La tercera categoría fue la competencia estratégica**, desde la percepción de los estudiantes se concluyó que el 65.8 % indica que hay una aplicación de estas habilidades para resolver dificultades en contextos de comunicaciones complejos, frente a 34.2% en contextos

familiares. Esto representa una diferencia significativa en la dinámica comunicativa de los estudiantes ante situaciones que ameritan un mayor grado de conciencia lingüística y formalización. En lo correspondiente a la escritura del ensayo, se consideró las habilidades de los discentes para el proceso de escritura de acuerdo con las fases indicadas en la guía. Los resultados muestran que ninguno de los cuatro equipos aplicaron la metodología de escritura establecida, lo que implica la falta de comprensión de la guía de aprendizaje.

Además, hubo dificultades en la integración de los conocimientos de las disciplinas en estudio, únicamente se centraron en la sostenibilidad ambiental o los movimientos migratorios. Esto indica las limitaciones de los estudiantes en las estrategias directas, especialmente para el uso de la lengua escrita. Estos resultados concuerdan con los hallazgos descritos por Ramos (2022) en específico con la descontextualización de las proposiciones debido a la tendencia de reproducción de ideas a partir de la lectura, obviando el conocimiento de la experiencia en un contexto determinado.

La autora demostró que las principales limitaciones de la escritura de ensayos en estudiantes de décimo son: orden gramatical y de ortografía, problemas de redacción y argumentación. Una explicación ofrecida por Escobar y Sandoval (2020) indica que en la escuela o centros formativos tienen únicamente como propósitos el desarrollo de la competencia escrita y lectora, no obstante, el proceso de comunicativo es integrado, por lo tanto, se requiere la aplicación de estrategias para el desarrollo de ambas habilidades enfocadas en el trabajo de la escritura hacia la comunicación, es decir, hacia la recepción y producción de textos orales.

A pesar del énfasis del profesorado en la competencia escrita, los resultados indicaron que ninguno de los grupos de estudiantes estructuró un ensayo con los requerimientos técnicos y lingüísticos establecidos. Desde la competencia estratégica se comprobó que no hay evidencias de las estrategias enfocadas en la compensación, es decir, en el conocimiento básico de las estructuras lingüísticas (categorías gramaticales, palabras y oraciones). Por otra parte, en la presentación oral únicamente el 25% de los estudiantes utilizaron las habilidades de reformulación de ideas y regulación de emociones como técnicas para gestionar el uso de la lengua durante su ponencia, el 75% restante, mostró un dominio limitado del tema, silencios prolongados, y uso inadecuado de los gestos y postura. Esto, tiene directa relación con lo

expuesto por los docentes, al manifestar la carencia de los discentes para hablar en público, especialmente con el dominio de los gestos, emociones y tema.

Estos hallazgos tienen relación con los resultados de Loaisiga (2023) al explicar que durante su fase diagnóstica logró determinar que en las exposiciones orales, la mayor dificultad ocurre en el subesquema de acción conceptual-factual, ya que no hay un dominio de las metodologías, discursos (enfocados en la argumentación), y nula planificación de una intervención plurigestionada (subesquema de acción técnico-procedimental). Brenes (2021) añade que se continúa con el enfoque tradicional, centralizado en el estudio de la literatura y de la gramática.

En cuanto a las estrategias indirectas, la falta de la planificación en la escritura del ensayo sugiere que no utilizaron estrategias metacognitivas para ajustar su proceso de redacción. Estos resultados muestran la necesidad de la adopción de enfoques didácticos que combinen la escritura y lectura como procesos interdependientes, además, apostar a la aplicación de estrategias para la regulación emocional, el lenguaje no verbal y la estructuración del discurso argumentativo según la situación comunicativa.

**La última categoría fue la competencia pragmática**, desde la percepción de los estudiantes en la Encuesta Diagnóstica (ED) el 32.2% aplica estas habilidades en contextos complejos en contraposición al 25.3% que alude a contextos familiares. En el proceso de producción textual se estudió esta competencia en la redacción del ensayo desde la postura ante la situación planteada (tesis), la teoría de la argumentación y los actos de habla empleados (según intención comunicativa).

De manera general, en el ensayo elaborado se observó que los 13 estudiantes equivalentes al 43% no tenían definida la postura ante la situación planteada, porque todos carecían de tesis y no tenían claros quienes eran los lectores metas. Aunque algunos equipos logran manifestar su posición mediante argumentos deductivos, se señala una debilidad en la planificación y estructuración de sus ideas, no solo por aspectos de contenido, sino de forma. Asimismo, hay un predominio de los actos de habla directo para la explicación de las propuestas de solución, problemas y desafíos en el estudio de caso.

En cuanto a las presentaciones orales las mayores limitaciones de los discentes radican en el dominio del tema, y la calidad de los argumentos expuestos (estudio de caso). Según el propósito del discurso emitido (integrar los conocimientos de las asignaturas) únicamente Lengua y Literatura y Geografía Económica se evidencian en la propuesta, no así Matemática y Química, esto manifiesta las limitaciones de considerar la funcionalidad de estas asignaturas en la resolución de problemas de aprendizaje reales. En palabras de Muschietti (2019) cuando los estudiantes carecen de la habilidad para la planificación de un discurso por medio de la especificación de objetivos, prioridades y procesos se debe a la falta de estrategias indirectas, especialmente las metacognitivas, ya que determinan el proceso de planificación para el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.

Estos resultados tienen paridad con las conclusiones de Tamayo y Neus (2005), ellos concluyeron en su investigación que el 75% de los textos contruidos por los estudiantes tenían dificultades para establecer relaciones entre las ideas que conocen, las estudiadas en el aula y las derivadas de los hechos que analizan. Esto provocó una redacción con un lenguaje de tipo tautológico (repeticiones), con un 70% de subjetividad en los argumentos. Los autores infieren sobre la necesidad del conocimiento de las situaciones (lectores) para la generación de un discurso más coherente según los propósitos comunicativos. Por su parte Zamora (2019), resalta la necesidad de la estructura de enunciados (pregunta, respuesta, advertencia etc.) según la intención del interlocutor. En este caso, la nula relación tesis-argumento concluyó en el incumplimiento del objetivo del ensayo argumentativo

### **1.2. Competencia comunicativa en los docentes**

En lo referente a los docentes se evaluó las competencias comunicativas referidas al conocimiento de las normas lingüísticas y la integración de estas a la práctica pedagógica. En este sentido, durante la primera fase se aplicó una encuesta para conocer la percepción de ellos. Además, se utilizó el taller como instrumento de investigación para la escritura y emisión de un discurso oral. **Desde la percepción**, el 100% del profesorado indicó un dominio excelente de las normas lingüísticas, y las técnicas para comprender y producir el discurso. No obstante, en el **taller**, en cual se escribió un texto expositivo, se evidenció dificultades en la competencia lingüística, especialmente en la redacción de oraciones, hay un limitado dominio de los aspectos

que constituyen el SNS y SVP, manifestó solecismos, específicamente problemas de concordancia. De igual forma, dificultades en el dominio de la ortografía puntual y acentual.

En el discurso oral, tuvieron dificultades para estructurar una exposición (pasos de inicio y cierre) y formular argumentos con base al objetivo comunicativo y contexto de enunciación. Es interesante evidenciar que desde la percepción siempre los docentes aseguran dominio aceptable de las competencias, tal como lo muestra Loáisiga (2022) en su diagnóstico sobre la competencia comunicativas en los docentes, los resultados indicaron que el 85% de los participantes consideran el dominio de las habilidades del lenguaje y su disciplina. De igual forma, un estudio similar hecho por Barrio y Barrio (2018) demostró que siempre habrá un aumento en la competencia comunicativa de los docentes, si estos tienen experiencia mayor a cinco años en el sistema educativo.

Sin embargo, el estudio hecho por Arone *et. al.* (2017) demostró en un diagnóstico hecho a profesores de varias especialidades que las mayores dificultades de los maestros en el desarrollo de la competencia comunicativa son: poco dominio de vocabulario, falta de conocimientos sobre los elementos que deben caracterizar una buena comunicación y de los elementos que diferencian la comunicación formal e informal, falta de valoración sobre la importancia que requiere la comunicación interpersonal con sus colegas y con los estudiantes, insuficiencias en el dominio práctico del discurso oral y escrito así como en el uso del lenguaje no verbal en correspondencia a la edad y los roles. Estos hallazgos también fueron identificados en los docentes.

La segunda categoría fue la integración de la competencia comunicativa a la práctica pedagógica. Se estudió la capacidad de los docentes para la aplicación de las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica, estrategias de aprendizaje y sistema de evaluación. **Desde la percepción**, el 100% tiene la habilidad para integrar las habilidades lingüísticas en la planificación didáctica. Por otra parte, con respecto a la integración a las estrategias didácticas, uso de las metodologías activas y la planificación en las actividades en conjunto, únicamente el 75% las considera parte de su práctica pedagógica. Las otras estrategias: promoción del aprendizaje crítico y autocrítico, ambiente colaborativo, uso de la lengua oral y escrita como mediadora del conocimiento son utilizadas por el 100%. En cuanto a la evaluación, de igual forma, el 100% del profesorado considera que aplica las habilidades lingüísticas.



Es importante considerar que los docentes perciben la relevancia de las habilidades lingüísticas como una habilidad necesaria en su formación profesional y práctica pedagógica. Autores como Jofré (2009) y Cadoche (2016) explican que las competencias docentes implican el diseño, planificación, aplicación y evaluación de estrategias de aprendizaje. Medina (2019) enfatiza que las principales funciones de los docentes son el diseño y organización de metodologías y actividades de aprendizaje, la tutoría (atención a necesidades de aprendizajes de los discentes) y la evaluación.

## **2. Resultados de la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa.**

En esta fase se diseñó y aplicó la estrategia de integración Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para el desarrollo de la competencia comunicativa. Para obtener una mayor comprensión de los principales hallazgos y sus alcances, en este punto se realizó una triangulación de la información entre los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica y en la fase formativa, esto permitió evidenciar los avances, limitaciones e implicaciones de la construcción de la propuesta metodológica. A su vez, se establecieron relaciones con los antecedentes determinados en el estudio. La discusión se realizó a partir de tres apartados en correspondencias a los objetivos y sistema categorial: transversalidad de las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza, proceso de planificación de la estrategia integradora y proceso de aplicación de la estrategia integradora.

Para la comprensión de la transversalidad de las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza durante las dos fases de la investigación se consideró la triangulación entre los instrumentos Encuesta Diagnóstica (ED), el grupo focal dirigido a los profesores (importancia del alcance de las competencias mediante las habilidades comunicativas, integración de las habilidades lingüísticas en la planificación de estrategias y evaluación de los aprendizajes), la información derivada de la guía de observación para el desarrollo de la clase (uso de técnicas de lectura, y aplicación de los instrumentos de evaluación).

## 2.1. Transversalidad de las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza

**Desde la percepción** de los docentes el 75% en la encuesta inicial aseguró la aplicación de las metodologías activas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en su práctica docente. Luego, en el grupo focal, después de los talleres de formación, los profesores manifestaron la necesidad de la inclusión de las habilidades lingüísticas, principalmente las requeridas para la comunicación oral y escrita, para el desarrollo de las competencias en los estudiantes. De manera general, los docentes estiman que la inclusión de las habilidades lingüísticas en sus respectivas asignaturas facilita las habilidades de comprensión del discurso (oral y escrito), además, las habilidades productivas del discurso a nivel plurigestionado.

**En la práctica**, durante el desarrollo de las cuatro sesiones de clases observadas por el investigador, se concluyó que Lengua y Literatura (cuatro sesiones), Geografía (tres sesiones) y Química (dos sesiones) utilizaron estrategias dirigidas al desarrollo de la lectura y escritura para el alcance de las competencias genéricas y específicas establecidas en la matriz integradora. Esto se complementó con la **postura de los estudiantes** al explicar que durante la implementación de la estrategia, desarrollaron habilidades de escritura (informe, rótulos, encuestas), el dominio de las propiedades textuales (claridad y coherencia), también, una mayor habilidad para hablar en público, ante situaciones que tienen un alto grado de formalidad. Por otra parte, los jóvenes sostuvieron que alcanzaron cierto dominio de los elementos gramaticales (estructura de las palabras y oraciones) y ortografía.

Asimismo, lograron reflexionar sobre la relevancia del análisis del contexto antes de emitir un discurso (competencia sociolingüística). Con relación a las habilidades comprensivas del discurso, de manera general, los discentes aplicaron la revisión bibliográfica en internet para la recopilación de la información sobre su tema. Además, utilizaron la escucha como una estrategia para retomar las experiencias de sus compañeros en la planificación del proyecto e intercambiar diferentes perspectivas.

Evidentemente, los discentes utilizaron habilidades comunicativas desde la competencia estratégica: memorísticas y de cognición para el análisis de la literatura científica según el propósito de su proyecto (competencia pragmática). Asimismo, durante la escritura de los argumentos o proposiciones de su tema, a partir de la lectura, aplicaron los elementos de la

competencia lingüística, específicamente gramaticales, ortográficos y semánticos, adaptándolas al discurso lingüístico según la situación comunicativa. Por otra parte, utilizaron estrategias de carácter social enfocadas en el aprendizaje colectivo a través de procesos de cooperación y empatía.

Estos resultados se relacionan con lo expresado por Varcарcel (2005) sobre la existencia de la denominada competencia comunicativa. Esta alude al conocimiento de las normas lingüísticas y las habilidades de estos para relacionarse en el contexto educativo, principalmente desde la reflexión de su práctica, el liderazgo, el trabajo en equipo y la escucha activa (como cita Medina, 2019). Estos resultados tienen similitud con la postura de Cassany *et. al.* (2003) cuando manifiesta que todos los docentes de una institución educativa, sin importar el nivel, o especialidad deben comunicarse correctamente con la norma estándar de manera consciente, además, utilizar todos los recursos expresivos en el marco de lo normativa (competencia lingüística) en diferentes escenarios comunicativos.

**En relación con la categoría proceso de evaluación de las habilidades lingüísticas, desde la percepción**, el 100% de los docentes dijo aplicar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación. Por su parte en el grupo focal se corroboró que existen dificultades para diferenciar técnicas e instrumento de evaluación. De manera general, los profesores se inclinan por la exposición como estrategia (ellos la consideran técnica de evaluación) y la lista de cotejo como el instrumento idóneo. **En la práctica**, durante las cuatro sesiones de clases, únicamente el docente de Geografía Económica, en el cuarto encuentro, utilizó un instrumento de evaluación de los contruidos.

Los hallazgos anteriores tienen relación con los resultados obtenidos por Vaccarini (2014), el que pudo corroborar en los maestros de secundaria una concepción tradicional, estándar y poco crítica de la evaluación de los aprendizajes. Esta práctica se caracteriza por la falta de reflexión sobre su misma *praxis*, falta de acompañamiento a los discentes, inexistencia de construcción de valoraciones sobre los procesos y producciones logradas por los estudiantes, en síntesis, es “un proceso arbitrario”.

En este sentido del estudio sobre el ABP, aunque el profesorado contruyó los instrumentos, no registró el avance de cada equipo en correspondencia a las competencias

estipuladas en la matriz integradora, esto se basa en su acostumbrada práctica en el sistema educativo y la complejidad que manifiestan al evaluar objetivamente el progreso de cada estudiante. Ante las circunstancias mencionadas, Hincapié y Clemenza de Araujo (2022) proponen que el profesorado debe concebirla como un proceso recursivo para la preparación de personas ante los problemas del escenario social, con base en los pilares: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicarse, aprender a desarrollar el sentido crítico y propiciar la motivación intrínseca.

## **2.2. Planificación de la estrategia integradora**

La construcción de la estrategia integradora fue producto de los talleres de formación a los docentes sobre la integración de las competencias comunicativas a su práctica y la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Para comprender el aprendizaje de los talleres y su incidencia en la construcción de la estrategia se realizó un proceso de triangulación de instrumentos de investigación, entre Encuesta Inicial Profesores (EIP), la percepción de los docentes sobre los talleres de formación (grupo focal en segunda fase) y los resultados de estos a partir de la observación del investigador en las cuatro sesiones presenciales y la virtual. Las categorías en análisis son: determinación de limitaciones en la planificación de la estrategia, propuestas de solución (desde la competencia comunicativa y el enfoque de su asignatura), y la interrelación entre las asignaturas.

### **2.2.1. Limitaciones en la planificación de la estrategia**

Con relación a las dificultades durante el proceso de planificación de la estrategia, **desde la percepción**, los docentes manifestaron que las principales fueron la adaptación a la nueva metodología del ABP, la falta de correlación entre los componentes (indicadores, contenidos y evidencias de aprendizajes) de las asignaturas, la planificación didáctica (hacer planes únicamente para el grupo) y el sistema de evaluación riguroso. Estos elementos expuestos desde el discurso, tienen estrecha relación con lo observado por el investigador en **la práctica**, ya que los profesores de Matemática y Química tuvieron muchas limitaciones para integrarse con Geografía Económica y Lengua y Literatura durante la construcción de la estrategia. Además de eso, se demostró que todavía había dificultades de la comprensión de la metodología del ABP, especialmente en los dos primeros docentes.

Según los **antecedentes de investigación**, estos resultados tienen relación con los hallazgos del autor De la Torre (2021), este determinó que durante la planificación de la estrategia integradora con la metodología del ABP, existía entre el profesorado objeto de estudio una preocupación generalizada por las estructuras cooperativas (competencias de los estudiantes, planificación didáctica y sistema de evaluación) para el desarrollo del proyecto. Además, logró determinar conflictos entre el profesorado perjudicando la dinámica de cooperación. También, la falta de disposición del alumnado para el mismo. Aunque los docentes objetos de estudio no tenían problemas de comunicación, si presentaron muchas especulaciones con respecto a la viabilidad de la estrategia en contraposición a la competencia de los estudiantes, los recursos del centro y la dinámica del currículo vigente.

Por otra parte, Varguillas *et. al.* (2021) plantea que actualmente existe una concepción entre el profesorado de trabajar aisladamente porque resulta más fácil una organización lineal de contenidos que armar un sistema de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales para aplicarse en función de un objetivo común. Se delegan responsabilidades individuales, pero no se asumen las colectivas, entonces se desvanece, la articulación y el accionar del proceso de enseñanza. Ahora bien, a pesar de estas dificultades, el profesorado logró integrarse y lograr la planificación de la estrategia conforme a las cuatro fases metodológicas del ABP, las competencias integradas y las necesidades educativas de los estudiantes objeto de estudio. En este sentido, Ciro (2012) explica que desde la racionalidad interdisciplinar se debe apostar por actividades centradas en los estudiantes, concepciones más retadoras y complejas para el estudiantado a partir de la estimulación del trabajo cooperativo.

#### **2.2.1.2.Propuestas de solución**

**Desde la percepción**, los docentes manifestaron que lograron superar estas limitaciones durante el desarrollo de los talleres, la lectura de los materiales y el intercambio con los estudiantes en la práctica. Además, la investigación independiente y los recursos recomendados por el investigador. **En la práctica**, a partir de los talleres de formación el investigador pudo corroborar que en el ámbito curricular, el 90% de los profesores lograron la capacidad de redacción de competencias específicas y genéricas. De igual forma, un 85% identificaron con facilidad los contenidos prioritarios para el desarrollo de la estrategia. Igualmente, el 90%

estableció la relación de competencias entre las disciplinas. Con respecto al ámbito didáctico, hubo colaboración activa en el trabajo interdisciplinario con un 95% de cumplimiento.

Asimismo, el indicador orientado al uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación fue cumplido, con un 92% especialmente en Geografía Económica y Lengua y Literatura Igualmente. Las estrategias y actividades empleadas en sus asignaturas contribuyen al alcance de las competencias genéricas y específicas de acuerdo con la estrategia integradora (ABP). Si bien es cierto, hubo dificultades iniciales en la comprensión de la metodología del ABP y la relación de interdisciplinaria de las asignaturas, sin embargo, se logró la construcción de la estrategia integradora, donde se presenta una propuesta de cómo desarrollar competencias en los estudiantes a partir de una visión holística y plural entre los involucrados en este proceso.

**De acuerdo a los antecedentes de investigación y las teorías asumidas,** los resultados del estudio se relacionan con los hallazgos determinados por Zavala y Salinas (2017) donde evidenció desde la percepción del profesorado de tres áreas: Música, Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, una opinión favorable entorno a las actividades interdisciplinarias en su práctica pedagógica, principalmente para el desarrollo de una concepción de tipo socio-crítica para la promoción del aprendizaje global y útil. No obstante, los maestros traen a colación las principales limitaciones, específicamente: la inflexibilidad del currículo, la disposición de algunas áreas y la práctica administrativa. Concluyen, que para el desarrollo de estas estrategias se debe analizar en conjunto (docentes, directivos) las metodologías y resultados esperados.

A partir del antecedente anterior y considerando los resultados de este estudio, se puede inferir que hay una percepción positiva del ABP entre el profesorado como una estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes, a pesar de enfrentar limitaciones en las instituciones educativas relacionadas con los currículos, el compromiso institucional y los directivos. Por su parte, Roegiers (2007) enfatiza que la práctica de integración escolar debe reposar sobre cinco niveles de operacionalización, el nivel social, interrelacionar, microsocio y macrosocio.

En este estudio se cumplió con esta perspectiva teórica. El primero es el nivel social, los docentes planificaron cada una de las estrategias por cada etapa del ABP en correspondencia a

las características sociales, actitudinales y cognitivas de los estudiantes, se enfocaron en la realización de actividades con metodología activa como los estudios de casos, las exposiciones y el trabajo experimental (los grupos que lo requerían). El segundo son los niveles de interrelaciones, en este sentido se logró una concepción práctica de extensión en los docentes, ya que la idea era propiciar la reflexión en el estudiantado para la determinación de problemas de incidencias en el centro y comunidad. El tercer nivel microsocial que retoma las características de los protagonistas, en este sentido: el tiempo de los jóvenes, su capacidad de incidencia en los posibles espacios de aplicación para los proyectos y los recursos financieros. Por último, los aspectos macrosociales, es decir los valores de la sociedad y sus finalidades. Esto se potenciaría a través del nivel de impacto y sostenibilidad de cada propuesta en el tiempo.

### **2.3. Aplicación de la estrategia integradora**

El propósito de esta etapa fue la aplicación de las fases del proyecto interdisciplinar integrador para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. En este punto, se aplicó una Encuesta Inicial Profesores (EIP) para conocer la percepción sobre el dominio de prácticas integradoras, una guía de observación durante el desarrollo de las cuatro sesiones de clases donde se evaluó la planificación didáctica y el desarrollo del acto educativo en correspondencia a la matriz integradora construida en la primera etapa del taller. Luego, para conocer las competencias alcanzadas en los discentes se aplicó una entrevista durante la fase final de su proyecto.

Para comprender la incidencia de la práctica docente (cuatro sesiones) en las competencias de los estudiantes se hizo una triangulación de la información de los tres instrumentos a partir de los siguientes aspectos: relevancia de la planificación integrada, pertinencia de las actividades planificadas y la metodología del ABP.

#### **2.3.1. Relevancia de la planificación integrada**

**Desde la percepción** de los docentes, en la Encuesta Inicial Profesores (EIP) el 75% tiene experiencia en este tipo de prácticas educativas, a excepción de la maestra de Química. **Desde la percepción de los estudiantes**, aducen que las asignaturas que más contribuyeron al proyecto fueron Matemática y Lengua con los cinco grupos, Geografía Económica con cuatro grupos y Química con tres. Los principales aportes de los profesores se enfocan en

recomendación de bibliografía, acompañamiento en el trabajo de campo, elaboración de costos e informe del proyecto. Es importante resaltar que algunas de estas actividades no estaban establecidas en la matriz integradora, surgieron de la necesidad de los equipos de trabajo.

**Desde los antecedentes de investigación y la teoría asumida**, estos resultados se relacionan con lo expuesto por Agazzi (2004) el cual indica que verdadero desafío de la interdisciplinariedad consiste, por un lado, en tomar como punto de partida las diferentes disciplinas, respetando su especificidad de conceptos, métodos y lógicas y, por otro, en trabajar para que todo ello no resulte una “barrera” para la comunicación. A pesar que cumplió con las actividades de la matriz integradora, los estudiantes únicamente consideran a dos áreas como las principales contribuyentes al desarrollo del proyecto. De igual forma, estiman que estas dificultades pueden efectuarse por la falta de comunicación y homologación de las actividades metodológicas y científicas de cada asignatura. A pesar que se cumplió mayoritariamente los contenidos de la matriz el hecho de la comunicación docente-estudiante tiene relevancia al momento de guiar el proyecto.

En este sentido Garrido y Donatila (2003), a partir de su análisis en prácticas integradoras con docentes de secundarias, concluyeron en su estudio que se deben analizar tres elementos para analizar la relación pedagógica docente-estudiante en el contexto interdisciplinario. El primero es la selección de los contenidos, los cuales deberían de ser determinados también por los estudiantes según sus necesidades. El segundo es la relación profesor-alumno sobre la base del diálogo, así se evita el carácter unidireccional del aprendizaje. El tercero es la explicitación del ambiente normativo en los que deben desenvolverse los estudiantes. En el caso de la presente investigación, por las políticas curriculares del sistema educativo, se retomó una selección de contenidos que correspondieran a los problemas de comunicación identificado por el profesorado, las necesidades de los estudiantes y los planes de cada disciplina. Si bien, los niveles de incidencia de cada signatura varían en la práctica, se debe hacer un análisis del discurso de los docentes y la pertinencia de su acto educativo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.



### **2.3.2. Pertinencia de las actividades propuestas en la matriz integradora según la metodología del ABP.**

**Desde la práctica** de los docentes se concluye que el maestro de Matemática cumplió con las mismas en tres sesiones, el docente de Geografía en las cuatro sesiones, Lengua y Literatura en las cuatro sesiones. Únicamente, Química no cumplió a cabalidad este criterio. A pesar de esto, los jóvenes sostienen que hubo evidencias de aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en la estructuración de las ideas con propósitos comunicativos, comunicación plurigestionada, la socialización, dominio del discurso oral y la escritura de textos, estos elementos con respecto a la competencia comunicativa. Por otra parte, los estudiantes están conscientes de la pertinencia de sus proyectos para el desarrollo de la institución educativa y comunidad. Especialmente con lo referido al tratamiento de patologías con medicina complementaria, la sostenibilidad ambiental, y la calidad de vida.

**Los antecedentes de investigación**, especialmente Sotomayor *et. al.* (2021) concluye en su estudio que para un alcance en las competencias de los estudiantes el ABP debe concebirse desde los intereses y necesidades de los educandos en torno a un desafío significativo que se vinculen con problemáticas reales y los objetivos del currículo. En este sentido, la metodología empleada para la determinación del problema fue con base a este principio, los estudiantes a través de procesos de observación y consultas a miembros de su comunidad determinaron el problema a resolver a partir de su experiencia como agente activo de estos escenarios. Por su parte, De la Torre (2021) manifiesta que el éxito de la metodología es el aprender haciendo por medio del planteamiento de soluciones a problemas reales. Esto permitirá según Fernández (2006) el alcance de las competencias teóricas y procedimentales mediante la movilización de aprendizajes a escenarios específicos, el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje autónomo.

Un elemento interesante de resaltar es que todos los proyectos propuestos tienen incidencia no solo en el centro, sino en la comunidad. En este aspecto, Medina y Tapia (2017), concluyeron en su investigación sobre la pertinencia del ABP en el desarrollo de las competencias en estudiantes de secundarias, ya que esta metodología permite el manejo de diversas fuentes de información, desarrollo de la expresión oral y escrita, la investigación (determinación y solución de problemas reales), el pensamiento crítico, la toma de decisiones y

el trabajo en equipo. Estos aspectos fueron manifestados en el discurso de los estudiantes y docentes durante los primeros avances del proyecto.

### **2.3.3. Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

**En la práctica** docente únicamente Matemática, Geografía y Lengua y Literatura utilizó. Los jóvenes indicaron en la entrevista con la mayor incidencia de estas fueron a través de los docentes de Matemática y Lengua y Literatura. Ambos acompañaron los proyectos con el uso de programas como Word y Excel. Además, daban asesoramiento a través de las redes sociales. En este sentido, la adopción de las TIC fue uno de los aspectos menos cumplido por el profesorado, a pesar que todos resaltan la relevancia de su incorporación por las nuevas demandas de acceso al conocimiento y la dinámica social del aprendizaje digital.

Los antecedentes de investigación, plantean a partir de un diagnóstico hecho por Medina (2018) se demostró que el 95% de los estudiantes en educación secundaria sienten bien en términos generales, específicamente sienten que aprenden mejor, están más interesados por las clases, y las actividades de aprendizaje orientada por los profesores. Además, el 100% mencionó que puede contribuir a mejorar las competencias científicas en sus clases con la incorporación de las TIC. Estos resultados son paralelos al sentir de los discentes objetos de estudio, ya que mencionaron que únicamente dos asignaturas hicieron uso eficiente de los recursos. Por ello, conviene para futuras aplicaciones de las metodologías activas considerar los recursos TIC para el alcance de las competencias en los estudiantes. A juicio de Roca (2022) en la actualidad la educación cambio drásticamente, ya que debe subordinarse a los nuevos contextos sociales y tecnológicos de los países. En este contexto, es necesario la creación de modelos institucionales adecuados, prácticas docentes eficaces y un entorno que fomente el aprendizaje automatizado y colaborativo. Por lo tanto, conviene atender estos argumentos al momento de la planificación de estrategias de aprendizajes.

### **3. Valoración el grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)**

El tercer objetivo está orientado a la valoración del grado de las competencias en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia interdisciplinaria Aprendizaje

Basado en Proyecto (ABP). Desde la percepción, se realizó una comparación entre la encuesta inicial diagnóstica (aplicada a docentes y estudiantes) con la encuesta final (aplicadas a docentes y estudiantes) para determinar el nivel de dominio de la competencia comunicativa. De igual forma, se comparó los resultados de la resolución de la prueba diagnóstica (informe escrito y exposición oral) con los resultados del trabajo final (informe escrito y exposición oral) en los estudiantes.

Por último, se realizó una comparación entre los dos grupos focales aplicados a los docentes (segunda y tercera fase) para el estudio de la percepción de los docentes sobre la importancia de las habilidades lingüísticas, la integración de las habilidades a su práctica pedagógica, el sistema de evaluación, la interdisciplinariedad (importancia, dificultades y retos). Los resultados de todas las comparaciones se relacionan con las principales teorías expuestas en el marco teórico y los antecedentes de investigación.

### **3.1. Percepción sobre la competencia comunicativa en estudiantes y docentes**

Uno de los primeros acercamientos al dominio de la competencia comunicativa en los estudiantes y profesores fue a través de su percepción, en este sentido se aplicó un cuestionario antes y después de la estrategia del ABP. El concepto de percepción, sin lugar a dudas, ha sido objeto de estudio de varias disciplinas, principalmente la psicología, la sociología, la antropología y por supuesto, la lingüística. Arias (2006) explica que la percepción se constituye a partir de la experimentación del hombre con su realidad, es decir, es el proceso de intercambio de estímulos entre el ser humano con los objetos producto de estimulaciones que tienen como resultado un procesamiento de la información a partir de una actividad específica del sujeto.

Sin lugar a dudas, el lenguaje es una de las vías para comprender esta relación recíproca entre el ser humano y la realidad. En este sentido, se pretendió entender desde la actividad de los estudiantes y profesorado la concepción social y práctica del lenguaje a partir de las categorías definidas en la investigación.

#### **1.1. Estudiantes**

En el caso de los estudiantes a partir de la aplicación del cuestionario en la fase inicial y final se realizaron las siguientes conclusiones. Primeramente, al comparar es el predominio del grupo etario, en la primera fase se demostró que los jóvenes de 18 a 22 años tienden a aplicar

las dimensiones de la competencia comunicativa en contextos complejos, mientras en la segunda fase resaltó una homogeneidad con relación a la edad, es decir, es equilibrado la aplicación de las habilidades en ambos contextos, únicamente dos estudiantes con la edad de 29 años muestran una mayor inclinación por la aplicación de las dimensiones pragmáticas y estratégicas en contextos familiares, y el contexto complejo la dimensión sociolingüística.

En relación a la **competencia lingüística**, en la ED se concluyó una mayor aplicación en los contextos complejos con un 58% (12 estudiantes) y en contextos familiares con un 42 % %, (10 estudiantes) mientras en la Encuesta Final de Estudiantes (EFE) el 53% (8 estudiantes) de los encuestados estiman que casi siempre utilizan las habilidades de esta dimensión en contextos complejos, mientras a un 47.7 % (7 estudiantes) que casi siempre en contextos familiares. Estos datos indican que los contextos complejos son el mayor escenario de aplicación de las normativas gramaticales desde la percepción de los estudiantes.

Con respecto a la **competencia sociolingüística** en la PD se determinó que el 59 % ( 12 estudiantes) la utilizan en el contexto complejo, mientras el 41 % (10 estudiantes) en contextos familiares, mientras en la EFE hay un nivel superior 55 % (8 estudiantes) en contextos complejos y 45% (7 estudiantes en contextos familiares). Los resultados indican que hay una mayor inclinación de esta dimensión a los contextos familiares a nivel inicial, luego en la fase última a los contextos complejos, desde la percepción de los estudiantes se puede inferir un mayor sentido de análisis de las variantes sociolingüística en el acto comunicativo.

En lo concerniente a la **competencia pragmática** en la PD se demostró que desde la percepción de los estudiantes hay una mayor aplicación con el 52% (12 estudiantes) en contextos complejos y 48% (10 estudiantes) en contextos familiares, por su parte, en la EFE hay una mayor aplicabilidad de los elementos de esta subdimensión en contextos complejos con 54% (8 estudiantes) y en contextos familiares (7 estudiantes). Es importante destacar que en la PD el grupo etario de 18 a 19 años muestra una mayor inclinación a su aplicabilidad en el contexto mencionado, mientras en EFE es estándar la percepción con respecto a la edad. Por su parte en la competencia estratégica, en la PD hubo una mayor inclinación a los contextos complejos con 63% (13estudiantes), mientras en la EFE fue estándar la percepción con 50% cada contexto.

Con respecto a las habilidades productivas (expresión oral y escrita) en la P,D hubo una mayor aplicación de estas macrohabilidades del lenguaje en contextos complejos con 63% (13 estudiantes) y en familiares 37% (9 estudiantes), mientras en EFE 53% (8 estudiantes) en contextos complejos y 9 estudiantes (37%) en contextos familiares. Los datos indican que hubo casi una igual percepción en cuanto a la aplicación de estas macrohabilidades en las situaciones comunicativas en estudio. Por último, se analizó las habilidades receptivas (lectura y escucha) es interesante notar que en la EFE con respecto a la aplicación en contextos complejos disminuyó un 6%, mientras en contextos familiares aumentó un 16 %, esto indica que la escucha y la lectura es más propicia o provechosa por los educandos en contextos con menor grado de formalidad.

Los datos anteriores concluyen varias situaciones. Primeramente, el proceso de comunicación siempre estará mediado por el contexto. Los resultados muestran que las habilidades concernientes a las dimensiones lingüísticas y sociolingüísticas tiene una mayor aplicabilidad a los contextos complejos, esto en contraposición, a la percepción de estándar (contextos familiares y complejos) con relación de las habilidades pragmáticas y estratégicas. En este particular, del contexto será el marco de referencia para el desarrollo del acto comunicativo. En palabras de García (2000) el contexto es la base de la unidad lingüística, es decir, imprescindible para las interpretaciones de las emisiones discursivas de los hablantes. Además, está asociado a la comprensión de variables objetivas (intención comunicativa de los enunciados) y variables subjetivas (escala de valores de las ideas, y los conocimientos culturales de los interlocutores).

Por estas circunstancias, es una de las competencias de los hablantes establecer este tipo de distinción social y cultural para comunicarse de acuerdo a las variaciones contextuales. En este sentido, se concluye que los estudiantes alcanzaron cierta conciencia comunicativa, es decir, la habilidad para insertar su discurso según las normas culturales, sociales y estratégicas. Durante la entrevista realizada expresaron que la participación en el proyecto les permitió escribir ideas según propósitos comunicativos, mejorar la comunicación plurigestionada a través de la socialización y la habilidad de escucha. Además, analizar y producir discursos según la intención comunicativa. Estos resultados se relacionan con lo propuesto por García (2000) al

explicar que en la educación formal se debe entender la lengua como instrumento de interacción social, es decir, centralizar su estudio en el uso a partir del análisis del contexto.

Por otra parte, esta postura se relaciona con lo expuesto por Cassany *et. al.* (2003) al manifestar que el uso y la comunicación son el verdadero sentido de la lengua y el objetivo real del aprendizaje en situaciones comunicativa específicas. Se podría concluir a partir de los supuestos teóricos de Arias (2006) que desde la percepción de los estudiantes existe un entramado de categorías (teóricas, procedimentales y culturales) para entender la comunicación como un hecho social necesario en todos los contextos, con especial rigurosidad en los que demanden un mayor dominio de la lengua (contextos complejos), García (2000) denomina a este resultado *acción lingüística* que atañe al uso del lenguaje según determinado fin.

## **1.2. Docentes**

En relación a los docentes la aplicación de la encuesta tuvo como propósito conocer la percepción sobre el dominio de las habilidades lingüísticas y su integración a la estrategia interdisciplinaria antes y después del proyecto ejecutado por el profesorado de secundaria, específicamente de las áreas de Lengua y Literatura, Química, Geografía Económica y Matemática. En palabras de Reyzábal (2012) el desarrollo de las competencias comunicativas en el profesorado requiere intencionalidad y sistematicidad a partir de la contextualización y la transferencia oportuna en nuevas situaciones de aprendizaje. En este punto, desde la labor docente se pretende conocer la apreciación reflexiva y crítica sobre la transversalidad de la comunicación en el proyecto integrador.

**La primera categoría en análisis fue el dominio de las habilidades lingüísticas** (conocimientos básicos de la gramática, manejo de la lengua materna en el ámbito académico, comunicación oral y escrita, variación lingüística, manejo del lenguaje no verbal, barreras comunicativas, y técnicas de comprensión y producción del discurso). En la Encuesta Inicial Profesores (EIP) el 100% de los profesores aseguró su dominio, mientras en la fase final el 85% únicamente, es interesante notar que únicamente el docente de Lengua y Literatura consideró que no domina las habilidades referidas al dominio de un amplio vocabulario, uso del lenguaje no verbal y gestual y la habilidad para superar las barreras lingüísticas y culturales.

La segunda categoría fue **la integración de las habilidades lingüísticas a la planificación didáctica** (relación de los componentes del currículo, aplicación de las habilidades lingüísticas en los tres momentos de clase, diseño de estrategias a partir de la expresión y comprensión oral y escrita y la creación de materiales didácticos) en la primera fase el 100% del profesorado indicó el dominio, mientras en la segunda el 85%, únicamente la profesora del área de Química refirió que no creaba materiales didácticos a partir de la variación lingüística en el aula de clase.

La siguiente categoría fue la **integración de las habilidades lingüísticas en el desarrollo de estrategias didácticas**, inicialmente el 85% de los docentes admitió cumplir los criterios, únicamente Geografía Económica mostró que no estaba la práctica del desarrollo de metodologías activas y planificación de actividades en conjunto (integración). En la última etapa, el 100% del profesorado aseguró su dominio. Por último, se evidenció la integración de las habilidades comunicativas al proceso de evaluación de los aprendizajes, en ambas etapas el 100% de los maestros aseguraron su dominio e integración a la práctica pedagógica. Sin lugar a dudas, desde la percepción del profesorado se evidencia dominio de la competencia comunicativa y cierta conciencia lingüística de la relevancia de su aplicación en la labor docente.

**Desde la concepción teórica asumida y los antecedentes**, estos resultados se relacionan con los hallazgos obtenidos por Camus *et. al.* (2019) donde el 70 % de los docentes de bachillerato aseguraron que la competencia comunicativa didáctica implica utilizar el lenguaje verbal y no verbal para la exposición del conocimiento y la posibilidad del alcance de competencia en el alumnado. No obstante, una de las diferencias más notorias es que en la investigación citada los docentes se inclinaron al uso del lenguaje verbal como herramienta imprescindible para interactuar y construir los aprendizajes de los estudiantes, relegando los aspectos relacionados al lenguaje no verbal como los elementos kinésicos, proxémicos y actitudinales, mientras que el profesorado del Colegio Experimental México, desde su percepción, siempre consideraron el dominio de los aspectos no verbales y paraverbales necesarios para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, también, como una competencia pertinente en su formación.

### **3.2.Estado final de la competencia comunicativa en estudiantes**

La concepción de competencia comunicativa adoptada en esta investigación, no solo concibe el dominio de la dimensión lingüísticas, es decir, la comprensión de las normas meramente gramaticales (Chomsky, 1965), sino una noción más amplia de concepción que tiene como base el uso según una realidad sociocultural determinada (Hymes, 1996). Este planteamiento fue retomado en las directrices del Ministerio de Educación (MINED) al determinar cuatro subcompetencia: lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la modalidad de secundaria.

Moreno *et. al.* (2016) explica que un modelo de la lengua debe representarse en una conducta comunicativa adecuada según contexto social determinado a partir de la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten un uso coherente del discurso para la construcción colectiva de significados. A esto, Hymes (1996) añade el constructo *actuación lingüística*, el cual hace alusión a las habilidades de codificación y decodificación de los hablantes. Por esta razón, se consideró como elementos de análisis las habilidades relacionadas a la comprensión y producción del discurso en los estudiantes a partir de la realización de la prueba diagnóstica y el proyecto integrador.

Por lo tanto, para comprender el estado final de la competencia comunicativa se realizó una comparación entre los resultados de la escritura de textos (ensayo e informe) y la exposición oral a partir de los criterios establecidos en el instrumento de evaluación (lista de cotejo). A su vez, los resultados se relacionan con las principales teorías adoptadas en el estudio y los antecedentes de investigación. Uno de los primeros aspectos a destacar es que la Prueba Diagnóstica (P.D) fue resuelta por 13 estudiantes, equivalentes 40.6% de la población del salón (en lista oficial 32 estudiantes), mientras el informe final fue elaborado por 16 discentes correspondiente al 50%.

#### **3.2.1. Producción del discurso escrito**

En lo correspondiente al dominio estructural de la tipología textual, en la primera fase ningún estudiante cumplió con la estructura del ensayo, únicamente dos escribieron el título. Por su parte, en el informe final con un rango de 13 a 16 estudiantes, 40% al 50% lograron estructurar correctamente el informe. Únicamente, los aspectos referidos a la introducción,



desarrollo y referencias no fueron cumplidos a cabalidad (por dos grupos). Estas cifras indican que hay un dominio considerable de la tipología discursiva por los estudiantes, esto producto del proceso de intervención de los docentes a partir de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) desde la integración de las disciplinas.

En este sentido, Escobar y Sandoval (2020) especifican que una de las microhabilidades de la expresión escrita a potenciar en los estudiantes es la planificación, especialmente la organización (uso de soportes escritor para organización de las ideas) y la determinación de objetivos a partir de la estructura del texto (extensión, tono y presentación). Por ello, se vuelve necesario la comprensión de la macroestructura discursiva para lograr el objetivo comunicativo según las características lingüísticas del texto. Por su parte, el MCER (2002) denomina a esta habilidad como competencia discursiva, ya que alude a la estructura coherente de oraciones para la producción de secuencias discursivas. Por ello, se podría deducir el dominio de esta habilidad por los estudiantes a partir de la comprensión macroestructural de la tipología informe.

**El primer elemento en análisis fue los aspectos gramaticales**, el MCER (2002) indica “es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para utilizarlo” (p.110). Menegotto (2016) añade que es la capacidad cognitiva que le permite a las personas convertir sus representaciones mentales en palabras y producir el discurso. En este punto, desde la competencia comunicativa se consideraron los siguientes elementos de análisis: construcción coherente de oraciones, uso de palabras según contexto comunicativo, escritura de párrafos a partir de ideas principales, uso de diversos patrones y propiedades textuales, empleo de marcadores discursivos y tipo de léxico. La primera categoría “escritura de oraciones”, siete estudiantes, presentaron dificultades, especialmente de solecismos de concordancias, el uso del gerundio y el mal empleo de algunas categorías gramaticales. Mientras que en la segunda fase, únicamente tres discentes.

Es importante notar que hubo un mayor dominio de los elementos morfológicos y sintácticos al estructurar los enunciados. En este sentido, Ríos (2012) concluyó en su estudio con estudiantes de bachillerato que una producción textual lingüísticamente correcta se logra mediante un proceso ordenado de composición y exposición de las ideas según los significados y las ideas con las intenciones comunicativas que persigue para así evitar ambigüedades (vicios del lenguaje). Por lo tanto, se puede reflexionar que la metodología de seguimiento considerada

para la producción del informe en los estudiantes tuvo resultados positivos, ya que se percibió cierto dominio en el manejo de los elementos morfosintácticos.

En la siguiente categoría uso de palabras según contexto, durante ambas fases se evidenció un dominio del 100%, ya que los términos empleados correspondían a nivel semántico a la temática abordada por cada proyecto. La categoría siguiente en el empleo de la idea principal para la estructura de párrafos, en la P.D únicamente un equipo (4 estudiantes) equivalentes al 15% cumplió, mientras en el informe final 13 discentes equivalentes al 41% de la muestra evidenciaron un dominio de las terminologías correspondientes a su tema y las construcciones teóricas de sus asignaturas. Esto indica un buen dominio de la subcompetencia semántica, referida según el MCER (2002) “la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (p.112). Esto se logra a partir del dominio de relaciones de sinonimia, antonimia etc. Además, el conocimiento sobre el contexto comunicativo, especialmente el lector.

En lo correspondiente a los patrones textuales en la P.D dos equipos utilizaron el denominado problema-solución. Los otros no precisaron un patrón específico, por los problemas de coherencia y cohesión en los párrafos, mientras en el informe final 13 discentes que constituyen el 41% de la muestra emplearon los patrones problema-solución, comparación-contraste, argumentativo, descriptivo y narrativos. Con respecto al uso debido de los marcadores discursivos en la P.D fueron empleado por 11 discentes (34%), predominan los sumativos y ordenadores del discurso. Por su parte en el informe final, fueron utilizados correctamente por 16 (50%), hay una prevalencia de los sumativos (y, de la misma manera, también, de igual forma), causativos (ya que, por tanto,), contrargumentativo (pero, sin embargo, por el contrario), ordenadores (por lo anteriormente planteado, en conclusión, en síntesis, en resumen, en pocas palabras).

En relación a las propiedades textuales de claridad y coherencia en la P.D, únicamente fue cumplido por un equipo. De manera general, los principales problemas registrados en el discurso escrito corresponden a empleo de términos con múltiples interpretaciones, y la falta de elípticos para aludir a elementos antecesores. Con relación a la coherencia, prevalecen problemas de progresión temática, en la P.D solo 4 estudiantes (13%) lograron cumplirlo, mientras en el informe final 13 estudiantes (41%) aplicaron estos principios por medio del uso

debido de los marcadores discursivos, la segmentación de las ideas a través de los signos de puntuación y la planificación pertinente del texto.

Estos resultados concuerden con los hallazgos establecidos por Arias (2013) en su tesis de máster sobre el uso de las propiedades textuales como herramientas para la enseñanza de la producción de textos en estudiantes de secundaria. La concordancia está en la fase inicial, ya que únicamente dos estudiantes cumplieron con el criterio, de acuerdo al autor, esto se debe a la praxis de los maestros, especialmente al desconocimiento de la composición textual, únicamente se enfocan en la construcción de oraciones y dictados. Además, la mayor importancia se brinda a la ortografía y los errores gramaticales. Ahora bien, a partir de este resultado se puede inferir que en la investigación realizada que tiene como base la escritura como proceso (planificación, textualización, revisión, corrección y edición final) fue pertinente porque existe un dominio considerable de las propiedades textuales por el estudiantado, únicamente por tres fue aplicado en menor medida.

Por último, se evaluaron los aspectos relacionados a la ortografía literal (mayúscula), puntual y acentual. En la P.D, se constató que nueve estudiantes utilizaron correctamente las letras mayúsculas (28%), mientras en el informe final 16 discentes (50%) las emplearon correctamente. Los principales errores se enmarcaron en la escritura de pronombres propios, sustantivos que designan entidades y organismos y uso después de los signos de puntuación. En cuanto a los signos de puntuación, en la P.D ningún grupo los empleó según las normas, mientras que en el informe 4 estudiantes (13%), lo usó. Sin lugar a duda, este último aspecto es una de las limitaciones más frecuente en la producción escrita. Por otra parte, con respecto a la ortografía acentual (palabras según su acento y casos especiales) en la P.D únicamente 2 discentes las emplearon correctamente, mientras en el informe final 6 estudiantes (19%) lograron utilizarlo bien, los principales errores corresponden a la tildación de los diptongos, triptongos y hiatos. En síntesis, las mayores dificultades de los estudiantes están en la ortografía puntual y acentual.

Este resultado se relaciona con las conclusiones establecidas por Rodríguez y Sánchez (2017) en estudio realizado con el propósito de medir la competencia ortográfica en estudiantes de secundaria, se determinó que los principales problemas de ortografía están asociados a las confusiones de las reglas de acentuación del español, por ejemplo: palabras con acento gráfico

cuando no debe llevarlo *quisó*, adverbios acabado en mentes sin acento ortográficos *rapidamente*, palabras monosílaba con acentos gráficos cuando no deben llevarlo *píes*. Además, resaltó que la mayoría de estudiantes confunde el uso de signos en el idioma español: puntos, signos de interrogación y admiración. La principal causa según el autor está en los procedimientos antiguos mediante los que se intentan *corregir* los problemas ortográficos.

Por su parte, Lema *et. al.* (2024) añade a partir de su estudio que la competencia ortográfica no solo es escribir sin errores visibles, sino incluye la conciencia y el cuidado al momento de seleccionar una palabra y la regla ortográfica, a esto el autor denomina *sensibilidad lingüística* en la expresión escrita. También, a partir de datos empíricos concluyó que existe una falta de concientización en los estudiantes con respecto a la ortografía, la carencia de producción de mensajes escritos, falta de utilización de las propiedades textuales, y desinterés por corregir errores ortográficos. Por lo tanto, en la réplica de la estrategia construida se debe considerar estos aspectos al momento de la planificación y desarrollo de la misma con los estudiantes.

### **3.2.2. Producción del discurso oral**

En este punto, se pretende comparar los avances en el dominio de la competencia comunicativa por los estudiantes, específicamente lo relacionado a la producción del discurso oral. En la etapa diagnóstica se realizó una exposición para explicar la resolución del estudio de caso, mientras en la etapa final presentaron de la misma manera los resultados del proyecto construido. Los criterios evaluados corresponden a metodología de la exposición académica (introducción, desarrollo y conclusión), discurso (dominio del tema, organización de la información, adecuación del nivel de la lengua, precisión de la información, pronunciación de palabras, reformulación del mensaje, regulación de emociones), lenguaje no verbal, integración de las asignaturas y utilización de recursos audiovisuales.

Uno de los primeros hallazgos a destacar es que las exposiciones orales de la etapa inicial participaron 13 estudiantes, equivalentes 40.6% de la población del salón (en lista oficial 32 estudiantes), mientras que el discurso final 16 discentes correspondiente al 50%. **En la categoría metodología** en la primera etapa se constató de los estudiantes participantes que hubo un cumplimiento del 41% (13 estudiantes) en la introducción, 38% (12 estudiantes) en el desarrollo y 41% (13 estudiantes) en la conclusión 41 (13 estudiantes), mientras en la exposición

final en la introducción se cumplió con el 50% (16 discentes), en el desarrollo y conclusión con el 41% (13 estudiantes). Estos datos reflejan que sin lugar a dudas existió un mayor dominio en la metodología durante la etapa final, principalmente en la introducción, la que fue uno de los aspectos menos puntuados en la primera fase.

Estos resultados se relacionan con los hallazgos determinados Resina y Salas (2021) al concluir en su estudio que existe una relación positiva con un rango 0.7 entre la lengua escrita y oral (discurso argumentativo), en lo denominado significado de intramodalidad, es decir, la calidad de la argumentación escrita mejoró la calidad de la argumentación oral. Esto quiere decir que en dependencia del manejo del tema (argumentos) y la estructura de tipología textual (ensayo), habrá un mayor desarrollo cognitivo del estudiante. En este caso, se relaciona con los elementos que aluden al dominio de la metodología. Por su parte, desde la teoría concebida en esta investigación, se puede indicar que los jóvenes tienen cierto dominio de la competencia estratégica, especialmente las denominadas metacognitivas, de acuerdo con Muschietti (2019) se enfocan en planificar el proceso de aprendizaje a través del establecimiento de objetivos para la identificación de errores en prácticas continuas.

**La segunda categoría a evaluar fue discurso**, en estas se analizaron siete criterios a partir de la observación de los cuatro docentes. En el criterio dominio del tema en las cuatro ponencias de la fase inicial únicamente el 31% de los profesores consideraron que había dominio del tema (11 estudiantes), mientras en la última fase el 80% de los evaluadores determinaron un buen dominio de la teoría por los equipos de trabajo, únicamente 4 estudiantes presentaron dificultades. En el criterio organización de la información, en la primera etapa el 69% de los profesores consideraron que se cumplió, mayormente en 11 discentes, mientras en la fase final se alcanzó con el 100% de ejecución por los 16 educandos participantes.

En relación a la adecuación de la lengua, durante la primera fase el 75% de los profesores estimaron el cumplimiento de este requisito, mayormente en 9 estudiantes, mientras en la etapa final el 90% de los académicos puntuaron como alcanzado este criterio en 13 estudiantes. Por su parte, en el aspecto precisión de la información, el 63% de los profesores lo considera cumplido en la primera etapa en 6 discentes, mientras en la exposición final el 90% de los evaluadores lo consideran cumplido en 14 estudiantes. El siguiente aspecto es pronunciación de

palabras en la primera etapa el 63% de los docentes lo consideraron como cumplido, en la última el 100% de los evaluadores lo puntuaron positivamente en todos los equipos.

El siguiente aspecto es la reformulación del mensaje, en la primera etapa el 38% de los profesores lo consideraron cumplidos mayormente en cuatro discentes, mientras en la etapa final el 75% de los maestros lo puntuaron como evidente, únicamente dos discentes tuvieron limitaciones en este punto. Por último, se encuentra el criterio regulación de las emociones, en la fase inicial el 69% de los maestros lo consideran como cumplidos, mientras que en la etapa final el 95% (13 estudiantes) lo aplicaron. La siguiente categoría es lenguaje no verbal. De manera general, durante la primera fase el 44% de los profesores consideran que se cumplió con la correcta postura y gesticulación aproximadamente en 11 estudiantes, mientras en la etapa final el 95% de los académicos estimaron el cumplimiento en 12 estudiantes (38%).

En pocas palabras en la categoría discurso se evidencia un incremento del desarrollo de las microhabilidades principalmente el dominio del tema y reformulación del mensaje en 14 estudiantes (43%), organización de la información en los 16 estudiantes (50%, la totalidad de los participantes), adecuación de la lengua 9 estudiantes (29%), precisión de la información 14 estudiantes (43%), regulación de emociones 13 estudiantes (43%) y uso del lenguaje no verbal 12 estudiantes (38%). Estos resultados se relacionan con las conclusiones establecidas por Loáisiga (2020) al validar el Modelo de Aprendizaje por Esquema (MAPE) a través del uso de la mesa redonda para el desarrollo de la competencia oral, luego del proceso de intervención a partir de la estrategia de mesa redonda. Según el autor los jóvenes utilizaron 87 tipos de conectores y 33 argumentos en el discurso argumentativo final. Además, el uso de estrategias para mantener la atención del público como diferentes tonos y ritmos de voz, dominio del escenario, contacto visual y manejo del tema partir de diferentes tipologías de argumentos.

Por su parte, Zarza (2017) expone que es pertinente observar el estudio del habla más allá de sus pronunciaciones, ya que se esconde una intencionalidad que tiene que ver con el nivel de entendimiento a partir de las interacciones sociales. Esto se evidencia en que de 13 a 16 estudiantes desarrollaron las habilidades para la reformulación del mensaje, la organización y precisión de la información y la regulación de emociones. Estos resultados corresponden al planteamiento de Velázquez (2018) al concluir en su análisis investigativo que la habilidad de expresión oral tiene por objeto la autorregulación del proceso de aprendizaje, las relaciones

sociales y los elementos cognitivos, metacognitivos y psicoafectivos. A este proceso de interacción comunicativa, Núñez (2000) lo denomina “interacción bidireccional” en donde se concibe al lenguaje no solo como una herramienta para comunicar conocimiento, sino de aprendizaje cultural mediante la interacción y producción discursiva.

**La última categoría es integración de las asignaturas**, en la etapa inicial, las más aplicadas corresponde a Lengua y Literatura por los equipos uno, dos y cuatro con un 75%, y Geografía Económica en los equipos tres y cuatro. La menos aplicadas fueron Matemática y Química. Mientras en la presentación de los proyectos finales los docentes indicaron la aplicación del 100% de las competencias establecidas en sus asignaturas y la matriz integradora. Es decir, hubo evidencias de las competencias de todas las asignaturas en la práctica de aprendizaje desarrollada por los estudiantes desde el ABP como estrategia de integración interdisciplinaria. En este sentido, Núñez (2000) concluye en su investigación con profesores de bachillerato que el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes dependerá del estilo interactivo del educador (comunicación bidireccional), el clima de relaciones que se cree en el aula (docente-estudiante) y el desarrollo de programaciones pertinentes.

Por lo tanto, a partir de la percepción de los estudiantes y maestros objeto de estudio se puede indicar que la metodología concebida para el desarrollo de las competencias en los estudiantes fue pertinente y ajustada a las necesidades de aprendizaje, las competencias que se demanda en el programa de estudio y la correspondencia a los marcos institucionales del Ministerio de Educación (MINED). De igual forma, se cumplen con los principios determinados por Tamayo (1999) sobre la relevancia de los procesos de integración a nivel escolar.

El primero es la solución de problemas a partir de la integración de las disciplinas, en este caso las asignaturas participantes en el proyecto y la adopción del ABP como metodología integradora. El segundo es el desarrollo de la ciencia y sociedad a partir conocimientos, tácticas y metodologías integradas, especialmente se refiere al alcance de los proyectos de los estudiantes a nivel (microsocial escuela) y macrosocial (comunidad), todos tenían relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de los comunitarios a diferentes niveles de incidencia. El tercero es mostrar coordinación de las ciencias a niveles epistemológicos y filosóficos para el planteamiento y análisis de problemas, desde la integración de las disciplinas a nivel escolar, se puede indicar la pertinencia de la metodología para lograr el desarrollo de las

competencias comunicativas y la retención estudiantil. El último es la proyección social a través del uso de recursos interdisciplinarios, en este sentido el aprovechamiento y vigencia en el tiempo de cada una de las propuestas.

### 3.3.Comparación de grupo focal docentes

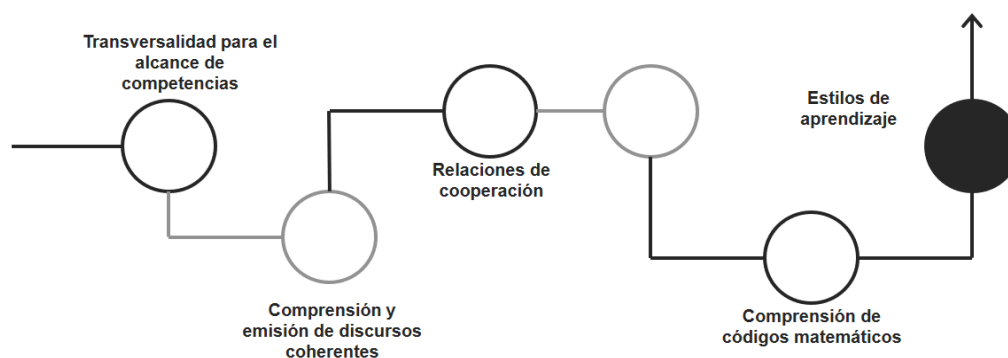
En este punto se presentan los resultados de dos grupos focales dirigido a los profesores. El primero se desarrolló al finalizar los talleres de formación en la segunda fase del proyecto, mientras el segundo al concluir la tercera fase. Ambos tienen como propósito conocer la experiencia de los docentes desde su percepción sobre la utilidad del ABP para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, especialmente las habilidades lingüísticas. Los aspectos en análisis son: importancia de las habilidades lingüísticas, la integración de las habilidades lingüísticas a la práctica pedagógica, el sistema de evaluación y la valoración sobre el ABP (importancia, dificultades y retos).

#### 3.3.1. Importancia de las habilidades lingüísticas desde la percepción docente

La siguiente figura muestra la importancia de las habilidades lingüísticas desde la percepción y experiencia del profesorado posterior a la aplicación del ABP:

**Figura 102**

*Importancia de las habilidades lingüísticas*



*Nota:* la figura muestra la perspectiva de los docentes sobre la importancia de las habilidades lingüísticas durante el desarrollo del proyecto. Fuente: guía de preguntas abiertas.



Desde la percepción, los docentes en el grupo focal inicial resaltaron su transversalidad para el desarrollo de competencias en los estudiantes mediante los procesos de interacción comunicativa en el aula de clase, la comprensión de mensajes y la capacidad de emitir juicios de valor debido a la naturaleza social del ser humano. Además, se planteó la necesidad del estudio del idioma para la comprensión de otros códigos como los números o nociones matemáticas y químicas en la vida cotidiana. Esta perspectiva fue el resultado de los talleres de capacitación y el desarrollo de la estrategia del ABP.

Por su parte, en el grupo focal final los docentes concuerdan en que las habilidades comunicativas fueron esenciales para el desarrollo del proyecto, especialmente para la comunicación efectiva y afectiva, la coordinación entre los miembros de los grupos (socialización), la transmisión coherente de las ideas entre docente-estudiantes-estudiantes para establecer relaciones de cooperación. El docente de Lengua y Literatura destacó que la efectiva comunicación permitió entender y manejar los diferentes caracteres en cada equipo de trabajo, además, establecer los diferentes estilos de aprendizaje y comunicación (gestión de grupos).

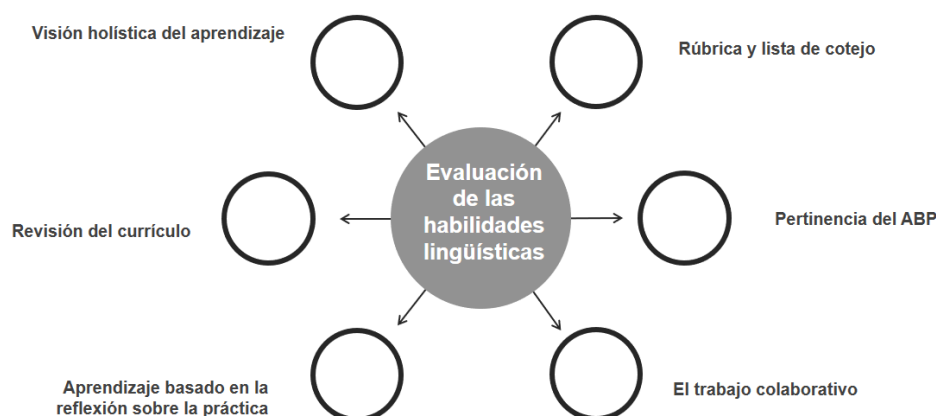
Desde la teórica asumida en esta investigación se puede concluir a partir de la revisión de autores como Cano (2005), ANECA (2004) y Medina (2016) que la competencia comunicativa está categorizada como básicas o instrumental en la formación docente, esta se relaciona con el desarrollo de capacidades cognitivas como el análisis y la síntesis. También, con el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, la transversalidad de la competencia comunicativa se integra a los procesos de gestión del currículo, metodologías de aprendizajes y relaciones humanas afectivas. Por su parte, Núñez (2000) sostiene que se debe apostar por una enseñanza de la lengua funcional y comunicativa entre todo el profesorado. Para ello, sugiere un cambio en el enfoque global de la concepción del currículo y su relevancia con las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Esto implicaría convertir a los salones de clases en espacios de intercambios comunicativos a partir de la observación el ensayo y reflexión.

### **3.3.2. Evaluación de las habilidades lingüísticas**

El segundo criterio fue la evaluación de las habilidades lingüísticas, la siguiente figura sintetiza los principales aportes de los docentes:

**Figura 103**

*Evaluación de las habilidades lingüísticas*



*Nota:* la figura muestra la perspectiva de los docentes sobre la evaluación de las habilidades lingüísticas. Fuente: guía de preguntas abiertas.

El segundo elemento analizado fue el sistema de evaluación de las habilidades lingüísticas. Al final de los talleres de formación los docentes plantearon que la técnica más pertinente era la exposición oral y los instrumentos la rúbrica y lista de cotejo. No obstante, posterior a la finalización del proyecto y con los resultados del proceso de intervención, los profesores reflexionaron sobre la objetividad del sistema de evaluación, ellos indicaron la necesidad de la revisión del currículo (primaria y secundaria) para el establecimiento de un proceso lógico, coherente y armonioso de las competencias en cada subsistema educativo, una visión holística.

De igual forma, se reflexionó que las actividades de aprendizaje y evaluación deben tener como base la práctica para una mejor asimilación de los conocimientos. En este punto, los profesores establecieron que la evaluación no solo debe enfocarse en el cumplimiento del saber (materializado en los contenidos), sino en desarrollar habilidades de trabajo en equipo y la reciprocidad teórica y metodológica entre todas las asignaturas. Se apuesta por los proyectos integradores como estrategias viables y confiables para el alcance de las competencias en los discentes. Esta percepción se relaciona con la postura de Márquez y Márquez (2021) al indicar que la integración de las asignaturas en educación media es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través del reconocimiento, evaluación y práctica en los diferentes problemas de su contexto. De igual forma, argumenta sobre un proceso de evaluación

flexible y ajustado a la realidad, tomando como referencia a los actores sociales, las condiciones para los procesos integradores, el desarrollo cognitivo del estudiantado y los programas de estudio.

En su discurso los maestros plantearon que se debería apuntar a un “visión holística del aprendizaje”, es decir, una formación que tome como referencia al ser humano en su complejidad (cognitiva, afectiva, social, biológica) para el desarrollo integral de sus habilidades. Investigadores como Acevedo (2019) y López (2017) aseguran que esta visión pedagógica busca la formación de los sujetos a partir de la adaptación al medio considerando sus características individuales, biológicas, cognitivas, psicológicas y culturales. Además, la formación de sujetos autónomos que perciban la realidad de una manera bidireccional para la resolución de problemas de manera afectiva. De igual forma, se debe tener como pensamiento la educación “como un todo”.

En este punto, el profesorado debe asimilar que el educando es un ser biopsicosocial que se desarrolla en un contexto cambiante. Por lo tanto, la práctica docente debe basarse en sistemas abiertos, dinámicos, multivariados y horizontales. En consecuencia, es pertinente crear situaciones de aprendizaje que incentiven la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad. Por su parte, Escobar y Sandoval (2022) aseguran que la percepción de la realidad es producto de los diferentes esquemas en acción que se operativizan a nivel cognitivo en el ser humano según las situaciones de la cotidianidad, en pocas palabras, la habilidad de adaptación del ser humano. Esta postura tiene relación con los manifestado por el profesorado al destacar que la práctica integradoras deben tener como base no solo la revisión del currículo, sino la reflexión producto de la práctica continua de los estudiantes y docentes.

### **3.3.3. Importancia, limitaciones y retos del Aprendizaje Basado en Proyecto**

En cuanto a la importancia, limitaciones y retos de la metodología del ABP, la siguiente figura sintetiza la perspectiva de los docentes:

**Figura 104**

*Importancia, limitaciones y retos del ABP*



*Nota:* la figura muestra la percepción del profesorado sobre la importancia, limitaciones y retos del ABP en la educación de Nicaragua. Fuente: guía de preguntas abiertas.

Posterior a los talleres de formación, los docentes indicaron que el ABP es viable para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, no obstante, extendieron su preocupación por el nivel de exigencia a ellos (maestros) y discentes. Valoraron que el contexto de aplicación era complejo por las características sociales y laborales de los protagonistas. Esta idea al finalizar el proyecto sufrió ciertos cambios, ya que los docentes no solo evidenciaron las competencias de sus estudiantes, sino las propias. Todos mencionaron que fortalecieron sus capacidades científicas, una visión integradora de la epistemología de su ciencia, y pedagógica enfocada en un mayor alcance de las competencias de sus asignaturas mediante los proyectos.

Estas consideraciones de los docentes tienen relación con lo expuesto por Aritio *et. al.* (2021) explica que el ABP mejora en los estudiantes las habilidades blandas, es decir, las relacionadas a la comunicación, capacidad de escucha, la socialización y el control de emociones. Además, favorecen la facilidad para el trabajo en equipo y colaborativo. Por su parte, Bron (2019) enfatiza en los aprendizajes significativos referidos a la colaboración, comunicación, toma de decisiones, participación, disposición por las actividades y la determinación de problemas en la realidad desde una perspectiva integradora. Los docentes

hicieron énfasis en que el ABP busca una transformación más allá de las escuelas, apunta hacia el cambio social de las comunidades.

También, la necesidad de la apropiación de enfoques sistémicos, ya que permiten la establecer una relación entre la escuela y comunidad para la resolución de problemas. De igual forma, manifestaron que la experiencia con el proyecto reorientó su práctica, principalmente en la integración de las asignaturas. Este supuesto se asemeja a la postura de Cuellar (2020) al explicar que una de las ventajas de las actividades de integración en el ámbito escolar es el aprendizaje de cómo conocer el mundo desde diferentes perspectivas, aceptar la diversidad de puntos de vistas, y entender el conocimiento como en constante cambio. A propósito del enfoque sistémico mencionado, manifiesta que la práctica se debe fundamentar en el “saber hacer” mediante ejercitaciones y actividades diseñadas para este fin.

**En cuanto a las limitaciones,** al inicio los profesores plantearon que hubo incompreensión de la metodología del ABP, además, una visión compleja de la aplicación de esta metodología en el aula de clase, porque no había relación entre los contenidos e ideas de proyecto de los estudiantes. También, dificultades en la asimilación en el proceso de planificación de la estrategia (matriz integradora), ajustar los contenidos a los problemas identificados por los estudiantes y las competencias de cada una de las asignaturas. Todos estos aspectos relacionados con el tiempo (cuatro semanas).

En este punto, hay cierta relación con los resultados obtenidos por Cuellar (2020) al concluir que las metodologías con carácter interdisciplinarias han quedado reducidas únicamente a una visión interdisciplinaria en la ciencia, no en ámbito educativo. También, enfatiza que no se comprende el concepto “integración” en el contexto de interdisciplinariedad escolar. Esto repercute en las limitaciones para determinar estrategias de aprendizaje y sistemas de evaluación oportunos. Los profesores mencionaron que no encontraban la relación problema-objetivo de aprendizaje al inicio, a esta situación Márquez y Márquez (2021) la denomina “incoherencia metodológica” entre los objetivos, contenidos, evaluación y evidencias de aprendizajes.

Por su parte, Cuellar (2020) añade que todo dependerá de la visión de la enseñanza, teorías implícitas en el profesorado. Además, el nivel de flexibilidad de los sistemas educativos.

De igual manera, Guerrero (2019) concluye que para la resolución de problemáticas en el sistema educativo es necesario establecer la vinculación de todas las disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar para la búsqueda, comprensión y explicación del conocimiento en la intervención educativa.

Es importante indicar que al final de los proyectos, los docentes manifestaron que de las limitaciones mencionadas al inicio de la elaboración de la estrategia, la que se evidenció más fue el tiempo. Tanto el docente de Matemática como la de Química argumentaron que el inicio del proyecto fue difícil. No obstante, a partir de las reuniones virtuales, el seguimiento del investigador y el autoestudio fueron superadas. De esta forma, se cumple los requerimientos manifestados por Cuellar (2020) en la articulación curricular (matriz integradora), la articulación didáctica (determinación de metodologías, estrategias y sistemas de evaluación) y la articulación pedagógica (práctica interactiva docente).

Por último, a partir de la experiencia vivida por los docentes, presentaron **los retos para asumir esta metodología en el sistema educativo de secundaria**. Los maestros concuerdan en la necesidad de cambios drásticos en el sistema educativo. Primeramente, hicieron énfasis en las competencias docentes, especialmente en la mentalidad de los profesionales de la educación, ya que hay una ortodoxia en el pensamiento actual (enfoque tradicional). También, urgieron el análisis retrospectivo de los programas de estudio. De igual forma, el desafío de la motivación a los estudiantes, lograr que se comprenda la importancia de los conocimientos de la escuela para la vida.

Estos retos son paralelos a los considerados por Cuellar (2020) al establecer que el desarrollo de competencias de los estudiantes partir de metodologías con carácter integradora debe tener como base currículos adecuados a los problemas de su entorno. Además, apostar por una formación contextualizada, no fragmentada. En este sentido, se debe dirigir hacia la formación docente como política educativa según los hallazgos de las investigaciones en todos los niveles de escolarización. Asimismo, Obispo (2021) propone la creación de espacios para la sociabilización de proyectos, no solo como política educativa, sino desde los espacios físicos. También, el involucramiento de los actores sociales, como los comunitarios y la aplicación en todas las modalidades.

## Capítulo 6. Aspectos finales

En este apartado se presentan las principales conclusiones de la investigación con base a los objetivos definidos en el sistema categorías, los hallazgos por fases de aplicación y la discusión de los resultados. De igual forma, las recomendaciones dirigidas a los agentes involucrados directa e indirectamente en el estudio. Por último, una propuesta de temas de investigación determinadas a partir del trabajo de campo.

### 6.1. Conclusiones

#### I. Fase diagnóstica:

Las conclusiones sobre el dominio de la competencia comunicativa en los estudiantes indican que no existe relación entre la percepción y la práctica, la mayoría consideró la aplicación de esta en contextos con mayor grado de complejidad en el discurso. Desde la dimensión lingüística, se evidenció un proceso de escritura poco reflexivo y mecánico, no hubo un dominio de la situación comunicativa específica, esto podría atribuirse a la falta de estrategias para el proceso de composición textual, así como el manejo teórico-práctico de los conceptos gramaticales necesarios: morfología y sintaxis. Por otra parte, desde la dimensión sociolingüística se determinó la inclinación hacia el nivel popular o coloquial de la lengua durante el discurso oral lo que implica la falta de la conciencia sobre los usos comunicativos en el contexto formal.

En cuanto a la competencia estratégica, se estableció que los discentes no son conscientes de sus propias limitaciones referidas al proceso comunicativo, ya que hay dificultades en el empleo de estrategias directas como la compensación, pues no reformularon enunciados, ni emplearon sinónimos o recursos lingüísticos diversos en sus ensayos y exposiciones. También, la ausencia de estrategias de memorización pudo influir en la escasa retención y aplicación de estructuras argumentativas. Por último, desde la competencia pragmática se dedujo que los estudiantes no tenían definida la postura (tesis) ante la situación planteada en el estudio de casos, por lo tanto, no hubo una definición implícita del propósito comunicativo en el discurso, específicamente los elementos contextuales relacionados con el emisor (quién habla), el receptor (a quién habla), cómo (medio) porqué (intención) y cuándo (el momento).

Por su parte, en lo referido al profesorado es relevante mencionar la percepción del dominio de competencias comunicativas no coincide con su desempeño real, el 100% indicó un dominio excelente de las normas lingüísticas, y las técnicas para comprender y producir el discurso. No obstante, durante el proceso de escritura de un texto expositivo se evidenció limitaciones en la construcción de oraciones (vicios del lenguaje) y en la ortografía. También, en el discurso oral, se detectaron dificultades para estructurar una exposición a nivel metodológico (pasos de inicio y cierre) y formular argumentos con base al objetivo comunicativo y contexto de enunciación. A nivel metodológico, hay una incorporación del 100% de las habilidades comunicativas en la planeación didáctica, y sistema de evaluación, y un 75% estrategias de aprendizaje.

## **II. Fase aplicativa**

Durante el proceso de planificación desde la percepción de los profesores se constató que las principales limitaciones de esta etapa fue la adaptación a la nueva metodología del ABP (profesores de matemática y Química), la falta de correlación entre los componentes de los currículos (indicadores, contenidos y evidencias de aprendizajes), el aumento en los requerimientos de la planificación didáctica y el sistema de evaluación riguroso. No obstante, a partir del desarrollo de los talleres de formación, se gestó una opinión favorable por los maestros demostrada en las habilidades desarrolladas en el ámbito curricular y didáctico para la planificación de la estrategia.

En la práctica, desde el ámbito curricular el mayor cumplimiento se evidenció en la capacidad de redacción de las competencias, la identificación de contenidos prioritarios y la interrelación entre los objetivos comunes (necesidades de los estudiantes) en las asignaturas involucradas. Por su parte, en el ámbito didáctico la colaboración activa, uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación, la planificación y la pertinencia de las actividades con el ABP fueron las más evidenciadas. De esta forma, se concibe la relevancia del ABP como una estrategia pertinente a las necesidades de los estudiantes, la comunidad y el centro educativo.

En la aplicación de la estrategia se consideró la pertinencia de la estrategia integradora con base a la metodología del ABP (preparación, desarrollo, presentación, evaluación y reflexión crítica) para el desarrollo de las competencias en los estudiantes. En este sentido, la planificación integrada fue trascendental para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje,



desde la percepción de los docentes, en la Encuesta Inicial Profesores (EIP) el 75% tiene experiencia en este tipo de prácticas educativas, a excepción de la maestra de Química. No obstante, durante el desarrollo de las cuatro clases planificadas se evidenciaron avances y retos a partir de la implementación del ABP.

Entre los principales avances se precisan la adopción de la metodología del ABP como lineamiento para el desarrollo de la práctica docente. Por ejemplo: el maestro de Lengua y Literatura colaboró desde su especialidad en el desarrollo de la competencia escrita (informe) y oral para la sistematización de la propuesta y trabajo de campo. Por su parte, matemática favoreció las técnicas de medición de terrenos, el procesamiento de información estadística y elaboración de costos. Asimismo, Geografía Económica acompañó a los grupos en la realización de estudios de terreno, impacto económico y social de las propuestas. Además, Química colaboró con la preparación del suelo, el uso de productos químicos en los proyectos de sanitización sanitaria y kit médico. No obstante, desde la percepción estudiantil se concluyó que las asignaturas que más contribuyeron al proyecto fueron Matemática y Lengua con cinco grupos, Geografía Económica con cuatro grupos y Química con tres.

Otro avance es organización de actividades para un fin común, esto hace alusión al Objetivo Terminal de Integración (OTI), en el contexto del estudio la sistematización de un proyecto a partir de un problema del entorno inmediato de los protagonistas y las principales competencias de cada una de las asignaturas. De igual forma, la interacción social como medio para el desarrollo del aprendizaje crítico, colaborativo e integrado, en este sentido se favoreció la comunicación plurigestionada, la resolución de problemas y la negociación.

En la fase de evaluación de la estrategia, se evidenciaron los retos, los cuales están orientado a la realización sistemática de los procesos de evaluación para los aprendizajes, la colaboración explícita del profesorado (relación metodológica y teórica de las asignaturas), la integración del uso de las TIC, el uso de materiales didácticos y el contexto educativo (carencia de herramientas necesarias para desarrollo óptimo de algunos proyectos), el seguimiento permanente al proyecto por cada una de las asignaturas, principalmente Química y la complejidad de la planificación didáctica, principalmente por el factor tiempo y competencias docentes.

### **III. Fase: Evaluación de la estrategia integradora**

Uno de las principales situaciones para analizar es el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes a partir de la aplicación de la estrategia ABP, ya que es el objetivo central de esta investigación. Desde la percepción, los discentes consideran la comunicación como un hecho social con mayor exigencia en contextos complejos. Inicialmente, los jóvenes de 18 a 22 años dominaban más estas competencias, pero luego su aplicación se equilibró por edad, salvo en los estudiantes de 29 años.

Los resultados evidencian que el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes estuvo mediado por el contexto, especialmente el denominado complejo. De igual forma, desde la competencia lingüística se determinó un mayor dominio de los elementos morfológicos y sintácticos en la construcción de oraciones, así como el empleo de una variedad de patrones textuales: problema-solución, comparación-contraste, argumentativo, descriptivo y narrativo. También, un alto dominio del uso de términos según contexto comunicativo y el uso de una variedad de marcadores discursivos que favorecieron el requerimiento de las propiedades textuales en el informe.

Por su parte, desde la competencia sociolingüística, se concluye que los estudiantes alcanzaron cierta conciencia comunicativa, es decir, la habilidad para insertar su discurso según las normas culturales, sociales y estratégicas. Asimismo, hay un aceptable dominio de las estrategias directas especialmente en el dominio del proceso de composición textual según la tipología del discurso en análisis, el manejo de la mesa redonda, la regulación de las emociones y el uso del lenguaje no verbal. Por último, desde la competencia pragmática, es relevante la comprensión de la intencionalidad de los estudiantes en la exposición oral y la redacción del texto, mediante las estrategias empleadas se evidencia el uso del lenguaje no solo como una herramienta para comunicar conocimiento, sino de aprendizaje mediante la interacción y producción discursiva.

Por su parte, los profesores sostuvieron que la competencia comunicativa fue transversal para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes, se resaltó su relevancia para la interacción en el aula de clase, la comprensión y producción de mensajes con distintos códigos comunicativos (números). Asimismo, como una herramienta de gestión, principalmente en las competencias relacionadas al aprendizaje cooperativo por medio de ensayo y el informe final, además, la comprensión de estilos y tipos de aprendizaje.

Con respecto a la integración de las habilidades lingüísticas en la práctica pedagógica, durante el proceso de planificación se concluyó que las mayores fortalezas del profesorado están en el establecimiento de la relación tema-indicador de logros, y la adopción de las actividades orientadas en la matriz integradora, no obstante, las mayores oportunidades de mejoras se relacionan con el dominio metodológico y práctico de los instrumentos de evaluación, el uso de los materiales didácticos y las herramientas TIC. En lo relacionado al desarrollo de las estrategias metodológicas, desde la percepción en la primera fase el profesorado concluyó en un 75% que las incluye en el proceso de aplicación de metodologías activas, especialmente la transversalidad de la lengua oral y escrita como mediadora del conocimiento.

Por su parte, durante la planificación de la estrategia integradora se evidencia un 95% en el ámbito didáctico, se precisaron estrategias a partir de las fases del ABP (estudios de casos, trabajos colaborativos, demostraciones, exposición oral). En la práctica del proyecto, Geografía Económica y Lengua y Literatura, fueron las asignaturas que cumplieron mayormente las estrategias definidas en la matriz integradora, Química no las desarrolló a cabalidad por la inasistencia de la maestra y Matemática utilizó otras metodologías para integrarse, especialmente el uso de las TIC.

En cuanto al sistema de evaluación, al inicio del proyecto los docentes consideraron desde su percepción que una de las estrategias más usuales para el desarrollo de la competencia comunicativa es la exposición oral y los instrumentos lista de cotejo y rúbrica. Sin embargo, durante la construcción de la estrategia integradora se propusieron en consenso la lista de cotejo, la guía de observación, la rúbrica y el cuestionario. Luego, en la evaluación del proyecto se reflexionó sobre la objetividad del sistema evaluativo, indicando la necesidad de la revisión del currículo (primaria y secundaria) para el establecimiento de un proceso lógico y coherente de las competencias en cada subsistema educativo.

En relación a las limitaciones, al inicio los profesores plantearon que hubo incompreensión de la metodología del ABP y dificultades en la asimilación en el proceso de planificación de la estrategia (matriz integradora), complejidad en los ajustes de los contenidos según los problemas identificados por los estudiantes y el tiempo. Al final, manifestaron que, de las limitaciones mencionadas al inicio de la elaboración de la estrategia, la que se evidenció más fue el tiempo, todo fue superado por la preparación independiente a través de la lectura de los materiales y las sesiones con el investigador. Por otra parte, los retos para la adopción del

ABP en la modalidad de educación secundaria de jóvenes y adultos se enfocan en las competencias docentes, la flexibilidad de los programas de estudio (currículo), la adopción de metodologías activas para la motivación a los estudiantes y el involucramiento de todos los actores sociales.

## **6.2. Recomendaciones**

### **1. Ministerio de Educación**

- a) Integrar el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde una visión holística y transversal en los programas de estudio, la formación docente y el proceso de acompañamiento pedagógico del Ministerio de Educación (MINED) a la modalidad en estudio.
- b) Ajustar el currículo de la modalidad de secundaria a distancia desde la concepción integradora.
- c) Capacitar a los docentes sobre evaluación y estrategias de aprendizajes desde una perspectiva integradora.
- d) Incorporar el uso de las herramientas TIC para el desarrollo de proyectos Integradores en educación secundaria.

### **2. Docentes**

- a) Considerar un modelo específico para el proceso de composición textual de acuerdo a las investigaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna.
- b) Es importante la adopción de la evaluación como una práctica científica y constante para determinar los niveles de alcance de las competencias en los estudiantes.
- c) Es fundamental reflexionar sobre el tipo de discurso docente durante el proceso pedagógico en el aula de clase.

### **3. Investigadores**

- a) Es necesario darle validez de criterio y constructo a los instrumentos de investigación para lograr una mayor confiabilidad.
- b) Aumentar la muestra de estudiantes y docentes para una mayor replicabilidad de la estrategia en diferentes de contextos formativos en la Educación Secundaria.
- c) Considerar el tiempo como un factor determinante para el desarrollo de la metodología del ABP desde la práctica del profesorado.

### 6.3. Bibliografía

#### A

- Acevedo Mena, K. M. (2019). La educación para el siglo XXI: una perspectiva holística del aprendizaje. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 2(2), 132-140.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9140313>
- Arias Castilla, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), 1.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907017>
- Arias Mollocana, M.C. (2013). *El desarrollo de las propiedades textuales, como herramienta para la enseñanza de la producción de textos no literarios, en el décimo año de educación básica de los colegios fiscales de la parroquia Ignacio Flores de la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional.  
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escrivanja/article/view/937/1059>
- Agazzi, E. (2004). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, 5 (2), 241-242.  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5877/1/EVANDRO%20AGAZZI.pdf>
- Aguilar Alconchel, M. A. (2004). Chomsky y la gramática generativa. *Revista Digital*.  
[https://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf](https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf)
- Aguilar Peña, P. (2013). Discurso y contexto. *Revista de derecho* 26, (2), 308-311.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502013000200017>
- Aguayo Arrabal, N. (2017). *La interdisciplinariedad en los Estudios de Traducción y su manifestación en el contexto de la formación de traductores: diseño del corpus VERIFID para el estudio terminológico de la descripción de la oferta formativa pública del Grado en Traducción e Interpretación en España* [tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio Institucional. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/6930>

- Ajquejay Coj, G. (2016). *Competencias Pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio de la EOUM "La Muchacha" del municipio de Patzicía* (tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala). Repositorio Institucional. [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29\\_0385pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0385pdf)
- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Aparcama García, C.R. (2021). *El desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejos]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57963>
- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín virtual*, 4 (10), 49-55- <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/328/325>
- Aritio Solana, R., De Albéniz-Iturriaga, A., Pedrero, E., y Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/785222.pdf>
- Arone Tchivela, G. V., Reinoso Cápiro, C., y Gutiérrez Mazorra, M. (2018). El diagnóstico de la competencia comunicativa pedagógica en los oficiales docentes de la escuela superior de guerra de la República de Angola. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (66). <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e19.pdf>

## **B**

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>

- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bernal, C.A. (2016). *Metodología de la investigación (4ta edición)*. Pearson.
- Bohórquez Alba, M.Y. y Rincón Moreno, Y. A. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica de Colombia]. Repositorio Institucional.  
[https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2345/TGT\\_995.pdf;jsessionid=0072BFFC51842B22C48C1486EF6167B4?sequence=1](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2345/TGT_995.pdf;jsessionid=0072BFFC51842B22C48C1486EF6167B4?sequence=1)
- Brenes Solano, R. (2011). *Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Estatal a Distancia]. Repositorio Institucional.  
<https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/handle/120809/1004/Desarrollo%20de%20la%20expresion%20oral%20y%20la%20comprensi%c3%b3n%20auditiva%20como%20parte%20de%20las%20competencias%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bron, M. A. (2019). *Comunicación transmedia y educación: El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos como método de aprendizaje en comunicación digital* (tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). Repositorio Institucional.  
<https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/16090/7-TESIS%20DOCTORAL%20MAXIMILIANO%20BRON-FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## C

- Cadoche, L. (2016). Las competencias docentes como objeto de análisis: una experiencia para repensar las prácticas educativas en el aula de matemática. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. 1137-1144.  
<http://funes.uniandes.edu.co/11815/1/Cadoche2016Las.pdf>



- Calderón Noguera, D. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (18), 11-24. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/446](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/446)
- Camus Ferri, M. D., Iglesias Martínez, M. J., y Lozano Cabezas, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. *Enseñanza & Teaching*; 37, 1, 2019, 83-101. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4600129>
- Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias en el profesorado*. GRAÓ. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/12/C%C3%B3mo-mejorar-las-competencias-de-los-docentes-Elena-Cano-Garc%C3%ADa.pdf>
- Casalmiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, Barcelona. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8166/LYT\\_18\\_2002\\_resenas.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8166/LYT_18_2002_resenas.pdf)
- Carlachiani, C. (2018). La interdisciplinariedad en la enseñanza, un desafío para la escuela secundaria. *Itinerarios educativos*, 11. 117-132. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i11.8203>
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Casas Anguita, J., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538. <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>
- Casimiro Urcos, C. N. y Casimiro Urcos, W. H. (2013). Piaget, Vigotski y enseñanza de la lengua materna. *Revista de educación y desarrollo social*, 7 (2), 186-199. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386297.pdf>

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9 ed.). GRAO.  
[https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios\\_formativos/LENGUA\\_Y\\_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf](https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf)
- Cervera Rodríguez, A. (2012). Del significado lingüístico de las palabras en español al significado pragmático. *Revista Cálamo FASPE*, 59, 17-22.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938011.pdf>
- Chacón-Rodríguez, D.J., Estrada-Sifontes, F., y Moreno-Toirán, G. (2013). La relación interdisciplinariedad-integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias Holguín*, 19 (3), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181528709006.pdf>
- Chén Caal, M. (2017). *Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de comunicación y lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de tercero básico del Instituto Núcleo Familiar Educativo para el Desarrollo -NUFED- en el caserío Sesibché del municipio de San Juan Chamelco, Alta Verapaz* [ Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Institucional.  
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/82/Chen-Mario.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19 (33), 229-247.  
<http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>
- Cuéllar López, Z. (2020). *Lineamientos para la enseñanza interdisciplinar en un programa de pregrado* [ Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694032/cuellar\\_lopez\\_zully.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694032/cuellar_lopez_zully.pdf?sequence=1)

## **D**

- Dagnino, J. (2014). Tipos de estudios. *Revista Chilena de Anestesia*, 2(1), 104-108.  
[https://www.sachile.cl/upfiles/revistas/54e63653e200e\\_05\\_tipos-2-2014\\_edit.pdf](https://www.sachile.cl/upfiles/revistas/54e63653e200e_05_tipos-2-2014_edit.pdf)
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

[https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa\\_lenguas\\_c.pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf?sequence=1)

De la Torre Neches, B. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48525/TESIS-1872-210727.pdf?sequence=4>

Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, 5(16), 405-412. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601605.pdf>

Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz Barriga, A.F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2\\_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf)

## **E**

Escobar Soriano, A.A. & Sandoval, A.J. (2020). *Innovar en lengua y literatura: resolvamos problemas con el auxilio de las ciencias cognitivas*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN-Managua.

Escobar Soriano A.A. (2016). Esquemas de aprendizaje de la gramática [tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/3945/1/96332.pdf>

Espinoza Chiqui, K.G. & Cortes Ayovi, V.D. (2019). *Estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y literatura desde un enfoque comunicativo* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación].

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1118/1/El%20enfoque%20comunicativo.pdf>

Espinoza Gallegos, I.C. (2022). *Intervención didáctica integradora para generar pensamiento crítico en la asignatura Sociología en los estudiantes del 11mo grado A del Instituto Nacional Primero de Mayo del Distrito VII, de Managua* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/19577/1/19577.pdf>

## **F**

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Ferreira lorenzo, G. (s.f). *Hacia la integración curricular en la educación superior: reflexiones, necesidades y propuesta para la disciplina integradora*. Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/789Ferreira.PDF>

Fonseca García, M.M., Torres Ángel, N.M. y Amórtegui Martínez, A.A. (2019). *Currículo integrado: una propuesta para el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el desarrollo de la comunicación escrita en docentes y estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/37403/Curr%c3%adculo%20Integrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flores Aguilar, M. D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación educativa* 14 (65), 43-60. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1665-26732014000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1665-26732014000200004&script=sci_arttext)

Fuentes Sandoval, L. (2017). *Integración curricular en la escuela: Estudio de caso de una propuesta escolar de currículum integrado desde la perspectiva de la complejidad* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile] Repositorio Institucional.

[https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/21550/Integraci%C3%B3n%20curricular\\_Liliana%20Fuentes%20Sandoval.pdf](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/21550/Integraci%C3%B3n%20curricular_Liliana%20Fuentes%20Sandoval.pdf)

## G

Gámez Montenegro, M. de J. ., Urbina López, J. del C. ., López Úbeda, K. M. ., Aráuz Lumbí, O. A. ., Benavides Laguna, J. de J., y Romero Arrechavala, J. . (2020). Alcance de las Políticas Educativas del Ministerio de Educación (MINED) para el Desarrollo del Sistema Educativo Nicaragüense. *Revista Compromiso Social*, (4), 149–158. <https://doi.org/10.5377/recoso.v2i4.13477>

García Retana, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

García Pérez, M. L. (2000). Sobre el contexto en las disciplinas no formales. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (18), 133-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91965>

Gambini Rebaza, W, Herencia Otiniano, A.M. Ugarte Alfaro. Vásquez Rodríguez, A. y Villarroel Torres, I. (2018). *Manual de taller de expresión oral*. Universidad San Martín de Porres.

González Martínez, y, Martínez Williams, P.N. & Williams Lampson, A.N. (2021). *La comunicación oral y escrita en el idioma español de los estudiantes miskitos originarios de la Costa Caribe Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León]. Repositorio Institucional. <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/9143/1/247346.pdf>

González Martínez, E. (2017). La competencia oral en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio de casos. *Publicaciones didácticas*, 88, 396-429. <https://core.ac.uk/download/pdf/235855028.pdf>

González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135. <https://biblioteca.uenicmlk.edu.ni/public/pdf/08.%20Los%20paradigmas%20de%20inv>

estigaci%C3%B3n%20en%20las%20ciencias%20sociales%20Autor%20Alfredo%20Gonz%C3%A1lez%20Morales%20%281%29.pdf

Guelmes Valdés, E. L., y Nieto Almeida, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004)

Guerrero, T. (2019). Enfoque interdisciplinario del docente de Educación Media y la praxis pedagógica investigativa. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837014/88837014.pdf>

Guevara Alban, P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Revista Folios*, 44, 165-169. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>

## **H**

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill.

Hernández Castellanos, M.M, Nieto Salamanca,. D. Y. y Velosa Ramírez, J.S. (2014). *La transversalidad y el pensamiento complejo en la I.E.D Zipacón* [tesis de maestría, Universidad Nacional Nueva Granada]. Repositorio Institucional. <https://repository.unimilitar.edu.co/server/api/core/bitstreams/f12fe355-e01c-43b1-a08c-7e00a0ef9c2a/content>

- Hicapie Parejo, N. F., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297213>
- Hueso González, A. y Cascant i Sempere, J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Universitat Politècnica de Valencia. [https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n\\_6060.pdf](https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf)
- Hymes, D. H., y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30745>

## **J**

- Jofré Araya, J. G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde la percepción de los implicados*. [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gjja1de2.pdf>

## **L**

- Lema Jordan, E. A., Rivera Zambrano, V. I., Piñera Concepción, Y. de la C., y Martínez, I. R. (2024). Sistema de juegos didácticos para el desarrollo de la competencia ortográfica en tercer año. *Dominio De Las Ciencias*, 10(4), 1729–1763. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4151>
- López Arrillaga, C. E. (2018). La educación holística desde una perspectiva humanista. *Revista científica*, 3(8), 301-318. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318>
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, 1, 51-86. <https://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514/41769>
- Loáisiga Manzanarez, V. A. (2020). *Uso de conectores lógicos en el discurso formal de los estudiantes durante el desarrollo de la mesa redonda a través del modelo de aprendizaje*

por esquemas [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio Institucional.  
<https://repositorio.unan.edu.ni/13651/1/V%C3%ADctor%20Alfonso%20Lo%C3%A0isiga%20Manzanarez.pdf>

Loaisiga Manzanares, V. A. (2022). Competencias docentes: un desafío para la enseñanza de la lengua en la actualidad. *Índice: Revista de Educación de Nicaragua*, 2(4), 133-149.  
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/468/4682500002/4682500002.pdf>

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica. <https://dokumen.pub/ciencias-del-lenguaje-competencia-comunicativa-y-enseanza-de-la-lengua.html>

Lozano Bachioqui, E. . (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 3(2), 333–348.  
<https://doi.org/10.17533/udea.mut.6427>

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 1 (20), 311-322.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

Loyola Morales, J. Massó Quiroz J. Zamora Órdenes M. y Zúñiga Cortez, F. (2015). *Coherencia entre los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre de la clase que realizan los docentes en función de la comprensión de textos en alumnos de segundo ciclo básico en la evaluación docente del año 2009 en Chile* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Repositorio Institucional.  
[http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-9000/UCE9065\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-9000/UCE9065_01.pdf)

## **M**

Marín Londoño, B. y Tamayo Giraldo, G. (2008). *Currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana*. Universidad Católica de Popular de Risaralda.

Marín, M. (1999). Lingüística y enseñanza de la lengua. *Aique*.  
<http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/marta-marin.pdf>



- Márquez Beltrán, R.C, & Márquez Blanco, C. P. (2021). *Evaluación e interdisciplinariedad en las áreas básicas para el fortalecimiento de la calidad educativa* [ Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8470/EVALUACI%C3%93N%20E%20INTERDISCIPLINARIEDAD%20EN%20LAS%20%C3%81REAS%20B%C3%81SICAS%20PARA%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martinez Rugama, G. I., Rivas Garcia, J. A., & Martinez Andrades, E. (2017). La educación en Nicaragua. *Rev. Iberoam. Bioecon. Cambio Clim.*, 3(5), 711–733. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5944>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- McMillan J, y Schumacher, S. (2005). *La investigación educativa (5ta edición)*. PEARSON EDUCACIÓN. [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- Medina-Cruz, H., Lagunes-Domínguez, A., y Torres-Gastelú, C. A. (2018). Percepciones de Estudiantes de Nivel Secundaria sobre el uso de las TIC en su Clase de Ciencias. *Información tecnológica*, 29(4), 259-266. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000400259>
- Medina Cajina, T. M. (2019). *La evaluación de las competencias de los docentes en Medicina: Estrategias de mejora a través de la formación* (tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua). Repositorio Institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/12293/1/100820.pdf>
- Mejía Navarrete, J. (2012). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/6851/6062>

- Melo Villagomes, G. P. (2016). *Estrategias didácticas para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación básica elemental de la unidad educativa Pasa* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio Institucional. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1753/1/76252.pdf>
- Méndez Villejas, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencia: el concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/4371>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Mendoza Mejía, A. (2024). *Estrategia didáctica para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa estatal de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/0fe7a17d-b1a8-487b-af15-084f61ce04b6>
- Mesa Contreras, G. (2012). Competencia Comunicativa: una herramienta indispensable ante los retos del nuevo siglo. *Islas*, (169), 36-44. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/183>
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular de la Educación Básica y Media Nicaragüense*. [https://www.mined.gob.ni/biblioteca/wp-content/uploads/2018/08/DisenoCurricular\\_subsistema.pdf](https://www.mined.gob.ni/biblioteca/wp-content/uploads/2018/08/DisenoCurricular_subsistema.pdf)
- Montalvan García, I.J., Lira Taleno, D.C. y Alarcon Zamora N.C. (2022). Competencia actuación comunicativa, en el desarrollo de las habilidades de expresión y comunicación oral [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León]. Repositorio Institucional. <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/9472/1/250680.pdf>
- Moreno Bayardo, M. G., Torres Frías, J. D. L. C., y Jiménez Mora, J. (2023). Significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por formadores de un

doctorado en educación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1-38. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1393>

Muschiatti Piana, M. (2019). La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. *Letras*, 79, 121-155. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9584/1/competencia-estrategica-como-factor.pdf>

## Ñ

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E. y Villagómez Paucar, A. (2013). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (4a. Edición)*. Ediciones de la U. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0028.pdf>

Núñez Delgado, M. P. (2000). *Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica*. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT\\_16\\_2000\\_art\\_12.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT_16_2000_art_12.pdf)

## O

Obispo Medina, R. L. (2021). *Programa “ABP” para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes de secundaria, 2021* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejos]. Repositorio Institucional. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81418/Obispo\\_MRL-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81418/Obispo_MRL-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y)

Okuda Benavides, M y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34,1, 118-124.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Cartilla Metodológica para el Aprendizaje Basado en Proyectos*.

- Orozco Alvarado, J.C. y Díaz Pérez, A.A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos. Experiencia didáctica en Educación Secundaria implementando las TIC en la asignatura Aprender, Emprender y Prosperar. *Revista Científica FAREM-Estelí: medio ambiente, tecnología, educación y desarrollo*. 7,25, 38-52. <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i25.5674>
- Oyárzun Chávez, C., H. (2015). *Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias*. [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34338/1/T36693.pdf>

## **P**

- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. D. C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín, C. R., y Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2 (1), 177-183. [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/17575/1/0214-9877\\_2008\\_1\\_2\\_177.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/17575/1/0214-9877_2008_1_2_177.pdf)
- Pavón Gómez, H., Rodríguez Achagua, B. y Vega Higuera, C.M. (2017). *Estrategias didácticas para favorecer la interdisciplinariedad escolar de lenguaje y matemáticas en educación media de la Institución Educativa Braulio González de el Yopal* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=maest\\_docencia\\_yopal](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=maest_docencia_yopal)
- Pavón Blanco, R.A. (2021). *Aplicación de Unidad Didáctica Integradora para generar aprendizaje significativo en el estudiantado de 9<sup>a</sup> F del Instituto Fernando Salazar Martínez, Municipio de Nagarote, departamento de León* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/17231/>
- Pedraza Tenorio, O. (2016). *Programa de estrategias didácticas cognitivas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de educación secundaria de la IE “Fe y*

*Alegría 69 San Viator” de Cutervo-2016.* [ tesis doctoral, Universidad César Vallejos].  
Repositorio Institucional.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7882/pedraza\\_to.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7882/pedraza_to.pdf?sequence=1)

Peña Ruiz, E. L. (2022). *La enseñanza de la expresión escrita desde un enfoque sistémico* [ tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional.  
<https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/17856/1/17856.pdf>

Pimienta Prieto, J.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. PEARSON.

Pinto, N y Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista ciencias de la educación*, 20 (36), 190-208.  
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>

Prieto, C., Sepúlveda, C y Soto, G. (2021). Instrumentos de evaluación pragmática y comunicativa en español. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 3-25. <https://www.scielo.cl/pdf/logos/v31n1/0719-3262-logos-31-01-3.pdf>

Poder Legislativo. (2018, 28 de mayo). Ley N° 582. Ley General de Educación. *Objetivos de la Educación Nicaragüense*. Diario Oficial.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_nicaragua\\_0017.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_nicaragua_0017.pdf)

Pozuelo Estrada, F.J y García Prieto, F.J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 100, 37-54.  
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>

## **R**

- Ramos Vargas, I. D. (2022). La transposición contextual: Estrategia didáctica para la redacción del ensayo argumentativo. *Revista Torreón Universitario*, 11(30), 6-14. <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i30.13380>
- Reyes, M. (2006). La competencia comunicativa. *Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*. 28, 2-8. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero066/la-competencia-comunicativa/?output=pdf>
- Resina, P., y Salas, N. (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.7>
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, 4. [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/876/2012\\_Reyz%c3%a1bal\\_Las%20Competencias%20Comunicativas%20y%20Ling%c3%bc%c3%adstic as%2c%20Clave%20para%20la%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/876/2012_Reyz%c3%a1bal_Las%20Competencias%20Comunicativas%20y%20Ling%c3%bc%c3%adstic as%2c%20Clave%20para%20la%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ríos Londoño, D. M. (2015). Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes Universidad Manizales. *Escribanía*, 10(2). <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937/1059>
- Rodríguez Muñoz, F. J., y Sánchez Fernández, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 153-171. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2018000100153&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2018000100153&script=sci_arttext)
- Robles, A. y Rodríguez, D. (2020). *La competencia oral formal durante la realización del simposio, basada en el modelo de aprendizaje por esquemas* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua].
- Rodelo Molina, M. K., Montero Castillo, P. M., Vanegas With. J., y Martelo Gómez, R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 287-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090621>

- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencia e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. [https://www.sica.int/busqueda/busqueda\\_archivo.aspx?Archivo=libr\\_20224\\_1\\_131220\\_07.pdf](https://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_20224_1_131220_07.pdf)
- Román Sanchis, M.P. (2018). El vídeo tutorial como género discursivo en la proyección y desarrollo de la competencia oral en secundaria. *Didacticae*, 8, 193-208. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/download/23157/pdf/68756>
- Romero Pérez, J.F y Lavigne Cerván, R. (2004). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. TECNOGRAPHIC, S.L. [https://formacion.intef.es/tutorizados\\_2013\\_2019/pluginfile.php/113820/mod\\_resource/content/1/LIBRO%20II.pdf](https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/113820/mod_resource/content/1/LIBRO%20II.pdf)
- Rosero, P y Barrera, H. (2021). Trabajo interdisciplinario y fortalecimiento de aprendizaje en estudiantes de séptimo año de educación básica. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 20 (1), 22-32. <http://doi.org/10.33789/enlace.20.1.82>
- Ruiz Bolívar, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa: Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos* (3 edición). DANAGA. [https://www.academia.edu/download/57894592/Instrumentos\\_y\\_Tecnicas\\_de\\_Investigacion\\_Educativa\\_-\\_Carlos\\_Ruiz-Bolivar.pdf](https://www.academia.edu/download/57894592/Instrumentos_y_Tecnicas_de_Investigacion_Educativa_-_Carlos_Ruiz-Bolivar.pdf)

## S

- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Educa, A. T. M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje*. Mineduc. <https://repo.umc.cl/items/d2e9df87-a148-4354-8e3a-74f33aa8b2cd>
- Suárez Monzón, N., Martínez Hernández, A. y Lara Paredes, D.G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57 (3), 54-78. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.700>

Suárez, I. T., Varguillas, C. S., y Ronceros Morales, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación. Diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa*. FEDUPEL. <https://repositorio.upsjb.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14308/4759/L-FI-ICS-RONCEROS%20MORALES%20CRISTHIAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schilling, C., Garrido, A., y Ferrada, D. (2003). Integración de áreas de aprendizaje: una innovación Montegrando. *Horizontes Educativos*, 8(1), 27-38. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5364/4308>

## **T**

Tamayo, M. (1999). *Módulo 2: la investigación (3 ed.)*. ARFO EDITORES LTDA. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/2.-La-Investigaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf>

Tamayo, O. E., y Sanmartí, N. (2005). Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 3(2), 85-110. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n2/v3n2a04.pdf>

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*. 2 (57), 8-14. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1999/271758/acecompro\\_a1999.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1999/271758/acecompro_a1999.pdf)

Torres Muñoz, J. S. (2017). *Retórica y competencia comunicativa: configuración retórica de la competencia comunicativa a partir de un enfoque humanista de la educación*. (tesis doctoral, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9688/TorresJos%c3%a92017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. [https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo\\_Eufonia\\_final.pdf](https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf)

Trujillo, R. (1980). Semántica gramatical. *Boletín de Filología*, 31(2), 585-597. <https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/BDF/article/download/46592/48592>



## U

Universidad Evangélica del Salvador. (2017). *Construcción de competencias e indicadores de logros*. <https://docplayer.es/89721467-Construccion-de-competencias-e-indicadores-de-logro.html>

## V

Vaccarini, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual*”. *Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar*. [tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114759.pdf>

Valverde Obando, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Vara Horna, A. A. (2015). *7 pasos para hacer una tesis*. Macro. <https://editorialmacro.com/wp-content/uploads/2021/02/9786123043117.pdf>

Varguillas, C., Camacho, S. N. B., Dávila, P. C. V., y Gallardo, D. A. (2021). Estrategias de aprendizaje e integración Curricular en la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), 818-831. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069613021/29069613021.pdf>

Vergara Ramírez, J. J. (2018). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Ediciones SM España.

Velásquez Vásquez, J. (2018). *Taller de expresión oral como estrategia para fortalecer las competencias comunicativas orales en estudiantes de media vocacional 10 y 11 del Colegio Cedit San Pablo de Bosa* [Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://core.ac.uk/download/pdf/233043463.pdf>

## Z

Zamora Úbeda, Z.C. (2019). *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura*,

*Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua), (I Semestre 2017)* [tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional.  
<https://repositorio.unan.edu.ni/12955/13/12955.pdf>

Zamudio Gómez, J. G. (2012). *Epistemología y educación*. Tlalnepantla, México: RED TERCER MILENIO.  
[http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Epistemologia\\_y\\_educacion.pdf](http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Epistemologia_y_educacion.pdf)

Zambrano Valencia, J. D. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. *Sophia*, (8). <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749012.pdf>

Zavala Arnal, C. M., y Salinas Ramón, J. (2017). La Interdisciplinariedad en el aula de educación secundaria: una investigación a través de la opinión del profesorado de las áreas de música, lengua Castellana y literatura, y ciencias sociales. *European Scientific Journal*, 13, 19. [10.19044/esj.2017.v13n19p281](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n19p281)

Zarza, D. (2017). *El desarrollo de la expresión y comprensión oral: propuesta didáctica*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Rioja]. Repositorio Institucional.  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/5109>

## Capítulo 7: Anexos

### Anexo 1. Protocolo para validación de instrumentos por juicio de expertos



#### FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

#### DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

#### MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

#### VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. **Autor:** Víctor Alfonso Loaisiga Manzanarez
2. **Título de la investigación:** Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de décimo grado del Colegio Público Experimental México durante el primer semestre del año 2024
3. **Tutor:** Dr. Álvaro Escobar Soriano
4. **Objetivos de investigación:**
  - 4.1. **General**

Validar el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como una estrategia de integración interdisciplinaria para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de décimo grado, modalidad de jóvenes y adultos, del Colegio Público Experimental México durante el primer semestre del año 2024.

#### 4.2. Específicos

- 4.2.1. Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa de los profesores y estudiantes.
- 4.2.2. Aplicar el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en profesores y estudiantes.

- 4.2.3. Valorar el grado de la competencia comunicativa en docentes y estudiantes posterior a la aplicación de la estrategia de integración interdisciplinar Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

## II. CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

| Criterio                                                                                         | Calificación  | Indicador                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Claridad:</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica es adecuada. | 1. Deficiente | El ítem no es claro                                                                       |
|                                                                                                  | 2. Regular    | Los ítems requieren modificar el orden de algunas palabras.                               |
|                                                                                                  | 3. Bueno      | El ítem es adecuado, pero requiere modificación de algunos términos.                      |
|                                                                                                  | 4. Muy bueno  | El ítem está bastante bien y el uso y significado de las palabras de acuerdo al contexto. |
|                                                                                                  | 5. Excelente  | El ítem es claro, tienen semántica y sintaxis adecuada                                    |
| <b>Coherencia:</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión u objetivo que está midiendo.  | 1. Deficiente | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.                                        |
|                                                                                                  | 2. Regular    | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.                   |
|                                                                                                  | 3. Bueno      | El ítem está bueno, pero se puede mejorar más.                                            |
|                                                                                                  | 4. Muy bueno  | El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.                                   |
|                                                                                                  | 5. Excelente  | El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.        |
| <b>Relevancia:</b> El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.                | 1. Deficiente | No hay relación entre el ítem y la dimensión que mide.                                    |
|                                                                                                  | 2. Regular    | El ítem tiene relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.         |
|                                                                                                  | 3. Bueno      | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.          |
|                                                                                                  | 4. Muy bueno  | El ítem es esencial y debe ser incluido para medir la dimensión.                          |
|                                                                                                  | 5. Excelente  | Cada ítem es relevante y esencial para medir la dimensión.                                |

### III. MATRIZ DE VALIDACIÓN

1. Instrumento de investigación:

2. Objetivo al que corresponde:

3. Dimensión:

4. Orientación:

En correspondencia a los criterios e indicadores descritos anteriormente, asigne el puntaje que considere pertinente en cada columna, a partir de los rangos: Deficiente (1), Regular (2), Bueno (3), Muy Bueno (4) y Excelente (5). Es oportuno, que usted realice aportes y retroalimentación en la columna de observación. También, se puede considerar modificar, mover o eliminar ítems según los criterios establecidos.

5. Instrumento:

| N° | Item | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones |
|----|------|----------|------------|------------|---------------|
| 1  |      |          |            |            |               |
| 2  |      |          |            |            |               |
| 3  |      |          |            |            |               |
| 4  |      |          |            |            |               |

## Anexo 2. Primera versión de la Encuesta Diagnóstica (ED)



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**CUESTIONARIO A ESTUDIANTES**

### I. Instrucciones

Estimado estudiante el presente cuestionario tiene como objetivo determinar los conocimientos sobre el proceso de comunicación. Por ello, se le solicita marque con una "X" en la escala que considere conveniente según el grado de conocimiento adquirido durante su formación en educación media. Le garantizamos que los datos suministrados serán confidenciales y con fines académicos.

### II. Datos personales

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Repitente: Sí \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

### III. Escalas

1. En ocasiones (contextos familiares)
2. En ocasiones (contextos complejos)
3. Casi siempre (contextos familiares)
4. Casi siempre (contextos complejos)

### IV. Cuestionario

| N°                                                             | Preguntas                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| <b>Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas</b> |                                                                                                            |   |   |   |   |
| 1                                                              | Entiendo lo que la gente dice en distintas ocasiones, ya sea en conversaciones más serias o en informales. |   |   |   |   |
| 2                                                              | Comprendo diferentes palabras según el objetivo comunicativo.                                              |   |   |   |   |
| 3                                                              | Puedo entender el significado de una metáfora sin necesidad de explicación.                                |   |   |   |   |
| 4                                                              | Comprendo los diferentes significados de una palabra.                                                      |   |   |   |   |
| 5                                                              | Poseo la capacidad de modificar el significado de las palabras al cambiar su estructura.                   |   |   |   |   |
| 6                                                              | Empleo en mi comunicación escrita y oral diferentes tipos de palabras según el objetivo comunicativo.      |   |   |   |   |
| <b>Conocimientos sobre la estructura de la lengua</b>          |                                                                                                            |   |   |   |   |
| N°                                                             | Preguntas                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

|                                                            |                                                                                                                                              |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 7                                                          | Conozco los tipos de palabras del idioma español.                                                                                            |  |  |  |  |
| 8                                                          | Poseo la capacidad de identificar las partes de una palabra.                                                                                 |  |  |  |  |
| 9                                                          | Utilizo en mi discurso (oral y escrito) palabras simples y compuestas.                                                                       |  |  |  |  |
| 10                                                         | Comprendo la estructura básica de la oración.                                                                                                |  |  |  |  |
| 11                                                         | Logro establecer la relación de concordancia entre los componentes del sujeto y el predicado.                                                |  |  |  |  |
| 12                                                         | Empleo en mi expresión oral y escrita oraciones simples y compuestas según el propósito comunicativo.                                        |  |  |  |  |
| 13                                                         | Tengo la capacidad para distinguir las consonantes y vocales.                                                                                |  |  |  |  |
| 14                                                         | Puedo pronunciar correctamente las palabras cuando hablo                                                                                     |  |  |  |  |
| <b>Conocimientos sobre la ortografía</b>                   |                                                                                                                                              |  |  |  |  |
| 15                                                         | Logro identificar la sílaba tónica de las palabras.                                                                                          |  |  |  |  |
| 16                                                         | Conozco las reglas ortográficas para el uso de letras mayúsculas y minúsculas en textos escritos.                                            |  |  |  |  |
| 17                                                         | Distingo las reglas para el uso de v,b, c,s,z, y g, j.                                                                                       |  |  |  |  |
| 18                                                         | Aplico las reglas del uso de mayúsculas en la redacción de textos.                                                                           |  |  |  |  |
| 19                                                         | Distingo la diferencia gráfica entre los signos ortográficos (puntos, coma, admiración e interrogación).                                     |  |  |  |  |
| 20                                                         | Utilizo de manera adecuada los signos de puntuación en la escritura de textos.                                                               |  |  |  |  |
| 21                                                         | Utilizo de manera adecuada las tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.                                               |  |  |  |  |
| <b>Conocimientos sobre la variación de la lengua</b>       |                                                                                                                                              |  |  |  |  |
| 22                                                         | Entiendo cómo comportarme en diferentes situaciones antes de empezar a hablar.                                                               |  |  |  |  |
| 23                                                         | Empleo el uso del vos y usted de acuerdo a la cercanía con las personas.                                                                     |  |  |  |  |
| 24                                                         | Muestro interés por escuchar o leer un discurso.                                                                                             |  |  |  |  |
| 25                                                         | Tengo la capacidad de regular mis expresiones verbales al momento de hablar.                                                                 |  |  |  |  |
| 26                                                         | Tengo la capacidad para comunicarme de manera eficaz con personas de diferentes nivel social: docentes, compañeros de clases, conserjes etc. |  |  |  |  |
| <b>Habilidad para comunicarme de manera oral y escrita</b> |                                                                                                                                              |  |  |  |  |
| 27                                                         | Comprendo la estructura de los párrafos a partir de las relaciones entre las oraciones.                                                      |  |  |  |  |
| 28                                                         | Tengo la capacidad para determinar las relaciones de causa y efecto, comparación-contaste y problema-solución en los párrafos.               |  |  |  |  |
| 29                                                         | Logro diferenciar los diferentes tipos de textos.                                                                                            |  |  |  |  |
| 30                                                         | Logro la estructura de un discurso oral o escrito a partir de un tema específico.                                                            |  |  |  |  |
| 31                                                         | Logro determinar la idea central de un texto o discurso con facilidad.                                                                       |  |  |  |  |
| 32                                                         | Utilizo ideas fundamentadas en el discurso oral y escrito.                                                                                   |  |  |  |  |
| 33                                                         | Utilizo conectores o frases conectivas en el discurso oral y escrito.                                                                        |  |  |  |  |
| 34                                                         | Comunico mis ideas (de forma oral y escrita) de forma precisa sin repetirlas                                                                 |  |  |  |  |
| 35                                                         | Utilizo gestos y expresiones fáciles para complementar las palabras de manera efectiva.                                                      |  |  |  |  |
| 36                                                         | Empleo la toma de notas para comprender de manera eficaz mensaje orales y escritos.                                                          |  |  |  |  |
| 37                                                         | Evalúo continuamente mi proceso de comunicación oral y escrito.                                                                              |  |  |  |  |

### Anexo 3: Encuesta Diagnóstica (ED) validada



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**ENCUESTA A ESTUDIANTES**

#### V. Instrucciones

Estimado estudiante, la presente encuesta tiene como objetivo determinar los conocimientos sobre el proceso de comunicación. Por ello, se le solicita marque con una "X" en la escala que considere conveniente según el grado de conocimiento adquirido durante su formación en educación media. Le garantizamos que los datos suministrados serán confidenciales y con fines académicos.

#### VI. Datos personales

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Repitente: Sí \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

#### VII. Escalas

- 5. En ocasiones (contextos familiares)
- 6. En ocasiones (contextos complejos)
- 7. Casi siempre (contextos familiares)
- 8. Casi siempre (contextos complejos)

#### VIII. Cuestionario

##### Significado de la escala

Contextos familiares: uso de la lengua en situaciones de confianza: familia, amigos, conocidos etc.

Contextos complejos: uso de la lengua con una mayor planificación: escuela, trabajo, conversaciones formales.

| N°                                                             | Criterios                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| <b>Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas</b> |                                                                                                   |   |   |   |   |
| 1                                                              | Comprendo los diferentes significados de una palabra.                                             |   |   |   |   |
| 2                                                              | Comprendo diferentes palabras según el objetivo comunicativo                                      |   |   |   |   |
| 3                                                              | Puedo entender el significado de una metáfora sin necesidad de explicación.                       |   |   |   |   |
| 4                                                              | Comprendo lo que la gente dice, tanto en conversaciones serias como informales                    |   |   |   |   |
| 5                                                              | Poseo la capacidad de modificar el significado de las palabras según el contexto de comunicación. |   |   |   |   |
| 6                                                              | Empleo, en mi comunicación escrita y oral, diferentes palabras para conseguir un determinado fin. |   |   |   |   |
| 7                                                              | Tengo la capacidad de producir discursos comprensibles de acuerdo con un propósito definido.      |   |   |   |   |
| <b>Conocimientos sobre la estructura de la lengua</b>          |                                                                                                   |   |   |   |   |



| N°                                                         | Criterios                                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 8                                                          | Conozco los tipos de palabras del idioma español.                                                                              |   |   |   |   |
| 9                                                          | Poseo la capacidad de identificar las partes de una palabra.                                                                   |   |   |   |   |
| 10                                                         | Comprendo la estructura básica de la oración.                                                                                  |   |   |   |   |
| 11                                                         | Logro establecer la relación de concordancia entre los componentes del sujeto y el predicado.                                  |   |   |   |   |
| 12                                                         | Empleo en mi expresión oral y escrita oraciones simples y compuestas según el propósito comunicativo.                          |   |   |   |   |
| 13                                                         | Puedo pronunciar correctamente las palabras cuando hablo                                                                       |   |   |   |   |
| <b>Conocimientos sobre la ortografía</b>                   |                                                                                                                                |   |   |   |   |
| 14                                                         | Aplico en mis escritos correctamente las reglas de ortografía literal.                                                         |   |   |   |   |
| 15                                                         | Aplico las reglas del uso de mayúsculas en la redacción de textos.                                                             |   |   |   |   |
| 16                                                         | Distingo la diferencia gráfica entre los signos ortográficos (puntos, coma, admiración e interrogación).                       |   |   |   |   |
| 17                                                         | Utilizo de manera adecuada los signos de puntuación en la escritura de textos.                                                 |   |   |   |   |
| 18                                                         | Utilizo de manera adecuada las tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.                                 |   |   |   |   |
| <b>Conocimientos sobre la variación de la lengua</b>       |                                                                                                                                |   |   |   |   |
| 19                                                         | Entiendo cómo comportarme en diferentes situaciones antes de empezar a hablar.                                                 |   |   |   |   |
| 20                                                         | Empleo el uso del vos y usted de acuerdo con la cercanía con las personas.                                                     |   |   |   |   |
| 21                                                         | Muestro interés por escuchar o leer un discurso.                                                                               |   |   |   |   |
| 22                                                         | Tengo la capacidad de regular mis expresiones verbales al momento de hablar.                                                   |   |   |   |   |
| 23                                                         | Tengo la capacidad de comunicarme de manera eficaz con docentes, compañeros de clases, conserjes etc.                          |   |   |   |   |
| <b>Habilidad para comunicarme de manera oral y escrita</b> |                                                                                                                                |   |   |   |   |
| 24                                                         | Tengo la capacidad para determinar las relaciones de causa y efecto, comparación-contaste y problema-solución en los párrafos. |   |   |   |   |
| 25                                                         | Logro identificar los diferentes tipos de textos.                                                                              |   |   |   |   |
| 26                                                         | Logro estructurar un discurso oral o escrito a partir de un tema específico                                                    |   |   |   |   |
| 27                                                         | Logro determinar la idea central de un texto o discurso con facilidad.                                                         |   |   |   |   |
| 28                                                         | Utilizo en el discurso oral o escrito, ideas basadas en conocimientos científicos                                              |   |   |   |   |
| 29                                                         | Utilizo conectores o frases conectivas en el discurso oral y escrito.                                                          |   |   |   |   |
| 30                                                         | Comunico mis ideas (de forma oral y escrita) de forma precisa sin repetirlas                                                   |   |   |   |   |
| 31                                                         | Utilizo, al comunicarme de manera oral, gestos y expresiones fáciles para complementar las palabras de manera efectiva.        |   |   |   |   |
| 32                                                         | Empleo la toma de notas para comprender de manera eficaz mensaje orales y escritos.                                            |   |   |   |   |
| 33                                                         | Evalúo continuamente mi proceso de comunicación oral y escrito.                                                                |   |   |   |   |

## **Anexo 4. Primera versión de la Encuesta a profesores**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**CUESTIONARIO A DOCENTES**

### **I. Instrucciones**

Estimado maestro el presente instrumento tiene como propósito determinar las competencias docentes relacionadas al proceso de comunicación y su inserción en su práctica pedagógica. Usted debe marcar una de las escalas, según la implicación de cada interrogante. Le garantizamos que los datos suministrados serán confidenciales y con fines académicos.

### **II. Datos personales**

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_

### **III. Datos académicos**

Nivel académico:

Normalista: \_\_\_\_\_

Licenciado: \_\_\_\_\_

Máster: \_\_\_\_\_

Doctor \_\_\_\_\_

Si es licenciado, indique la universidad de egreso y el año.

Universidad de egreso: \_\_\_\_\_ Año de egreso: \_\_\_\_\_

### **IV. Experiencia laboral**

Centro donde labora: \_\_\_\_\_

Modalidad:

Secundaria Regular \_\_\_\_\_

Secundaria a Distancia en el Campo: \_\_\_\_\_

Secundaria de Jóvenes y Adultos: \_\_\_\_\_

Turno: Matutino \_\_\_\_\_ Vespertino \_\_\_\_\_ Por encuentro (sabatino) \_\_\_\_\_

Asignatura principal que imparte: \_\_\_\_\_ Grados que imparte:

\_\_\_\_\_ Años de experiencia: \_\_\_\_\_

## V. Cuestionario

| N°                                                                                                  | Competencia                                                                                                                                         | Si | No |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| <b>Habilidades comunicativas</b>                                                                    |                                                                                                                                                     |    |    |
| 1                                                                                                   | Poseo conocimientos básicos sobre gramática española (sintaxis, morfología, semántica etc.).                                                        |    |    |
| 2                                                                                                   | Domino la lengua materna para aplicarla en el ámbito académico y profesional.                                                                       |    |    |
| 3                                                                                                   | Poseo un amplio vocabulario sobre diferentes áreas del conocimiento                                                                                 |    |    |
| 4                                                                                                   | Comprendo la variación lingüística desde un punto de vista geográfico, social y dialectal en distintos escenarios de actuación.                     |    |    |
| 5                                                                                                   | Contextualizo mi discurso a la variedad lingüística de mis estudiantes                                                                              |    |    |
| 6                                                                                                   | Distingo los diferentes tipos de textos según su objetivo comunicativo.                                                                             |    |    |
| 7                                                                                                   | Produzco textos escritos, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos.                             |    |    |
| 8                                                                                                   | Demuestro capacidad para comunicarme de manera oral de forma clara y coherente.                                                                     |    |    |
| 9                                                                                                   | Utilizo adecuadamente el lengua corporal y gestual al expresarme de manera oral                                                                     |    |    |
| 10                                                                                                  | Utilizo técnicas de análisis para comprender diferentes textos.                                                                                     |    |    |
| 11                                                                                                  | Identifico y analizo las ideas principales de un discurso para su efectiva comprensión.                                                             |    |    |
| 12                                                                                                  | Logro determinar el tema central y el propósito comunicativo en textos expositivos.                                                                 |    |    |
| 13                                                                                                  | Supero barreras lingüísticas y culturales para interactuar con personas en diversos contextos sociales.                                             |    |    |
| <b>Relación la planificación didáctica con las habilidades lingüísticas</b>                         |                                                                                                                                                     |    |    |
| 14                                                                                                  | Relaciono los ejes transversales, las competencias grados, indicadores de logros y las actividades de aprendizaje con las habilidades lingüísticas. |    |    |
| 15                                                                                                  | Utilizo las habilidades lingüísticas para los tres momentos de una clase en la planificación didáctica diaria.                                      |    |    |
| 16                                                                                                  | Diseño actividades que integran técnicas de comunicación oral y escrita para la comprensión de mi asignatura.                                       |    |    |
| 17                                                                                                  | Creo materiales didácticos considerando la variación lingüística de mis estudiantes.                                                                |    |    |
| <b>Integración de las habilidades lingüísticas en la en el desarrollo de estrategias didácticas</b> |                                                                                                                                                     |    |    |
| 18                                                                                                  | Establezco relación con otras asignaturas para planificar actividades en conjunto                                                                   |    |    |
| 19                                                                                                  | Promuevo el aprendizaje crítico y autocrítico por medio de la comunicación oral y escrita.                                                          |    |    |
| 20                                                                                                  | Aplico técnicas con metodología activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en problemas.                               |    |    |
| 21                                                                                                  | Propicio un ambiente agradable y colaborativo en el aula por medio de la interacción comunicativa.                                                  |    |    |
| 22                                                                                                  | Utilizo la lengua oral y escrita como mediadora del conocimiento entre los estudiantes y el objeto de estudio de mi asignatura.                     |    |    |
| 23                                                                                                  | Promuevo el desarrollo de la competencia comunicativa desde las dimensiones teórica y práctica.                                                     |    |    |
| <b>Integración de las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes</b>             |                                                                                                                                                     |    |    |
| 24                                                                                                  | Utilizo las habilidades de producción oral y escrita para orientación, ejecución y evaluación del producto final de la clase.                       |    |    |
| 25                                                                                                  | Empleo técnicas de comunicación oral como el foro, mesa redonda, conversatorios o exposiciones para el proceso de evaluación.                       |    |    |
| 26                                                                                                  | Considero los informes escritos como un producto viable para la evaluación de mi asignatura.                                                        |    |    |

## **Anexo 5. Encuesta a profesores validada**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**ENCUESTA A DOCENTES**

### **I. Instrucciones**

Estimado maestro, el presente instrumento tiene como propósito determinar las competencias docentes relacionadas al proceso de comunicación y su inserción en su práctica pedagógica. Usted debe marcar una de las escalas, según la implicación de cada interrogante. Le garantizamos que los datos suministrados serán confidenciales y con fines académicos.

### **II. Datos personales**

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_

### **III. Datos académicos**

Nivel académico:  
Normalista: \_\_\_\_\_  
Licenciado: \_\_\_\_\_  
Máster: \_\_\_\_\_  
Doctor: \_\_\_\_\_  
Si es licenciado, indique la universidad de egreso y el año.  
Universidad de egreso: \_\_\_\_\_ Año de egreso: \_\_\_\_\_

### **IV. Experiencia laboral**

Centro donde labora: \_\_\_\_\_  
Modalidad:  
Secundaria Regular \_\_\_\_\_  
Secundaria a Distancia en el Campo: \_\_\_\_\_  
Secundaria de Jóvenes y Adultos: \_\_\_\_\_  
Turno: Matutino \_\_\_\_\_ Vespertino \_\_\_\_\_ Por encuentro (sabatino) \_\_\_\_\_  
Asignatura principal que imparte: \_\_\_\_\_ Grados que imparte: \_\_\_\_\_  
Años de experiencia: \_\_\_\_\_

## V. Cuestionario

| Nº                                                                                            | Competencias                                                                                                                                        | Si | No |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| <b>Habilidades comunicativas</b>                                                              |                                                                                                                                                     |    |    |
| 1                                                                                             | Poseo conocimientos básicos sobre gramática española (sintaxis, morfología, semántica etc.).                                                        |    |    |
| 2                                                                                             | Domino la lengua materna para aplicarla en el ámbito académico y profesional.                                                                       |    |    |
| 3                                                                                             | Poseo un amplio vocabulario sobre diferentes áreas del conocimiento                                                                                 |    |    |
| 4                                                                                             | Demuestro capacidad para comunicarme de manera oral de forma clara y coherente.                                                                     |    |    |
| 5                                                                                             | Contextualizo mi discurso a la variedad lingüística de mis estudiantes                                                                              |    |    |
| 6                                                                                             | Utilizo adecuadamente el lenguaje corporal y gestual al expresarme de manera oral                                                                   |    |    |
| 7                                                                                             | Supero barreras lingüísticas y culturales para interactuar con personas en diversos contextos sociales.                                             |    |    |
| 8                                                                                             | Comprendo la variación lingüística desde un punto de vista geográfico, social y dialectal en distintos escenarios de actuación.                     |    |    |
| 9                                                                                             | Identifico y analizo las ideas principales de un discurso para su efectiva comprensión.                                                             |    |    |
| 10                                                                                            | Distingo los diferentes tipos de textos según su objetivo comunicativo.                                                                             |    |    |
| 11                                                                                            | Utilizo técnicas de análisis para comprender diferentes textos.                                                                                     |    |    |
| 12                                                                                            | Logro determinar el tema central y el propósito comunicativo en textos expositivos.                                                                 |    |    |
| 13                                                                                            | Produzco textos escritos, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos.                             |    |    |
| <b>Relación de la planificación didáctica con las habilidades lingüísticas</b>                |                                                                                                                                                     |    |    |
| 14                                                                                            | Relaciono los ejes transversales, las competencias grados, indicadores de logros y las actividades de aprendizaje con las habilidades lingüísticas. |    |    |
| 15                                                                                            | Utilizo las habilidades lingüísticas para los tres momentos de una clase en la planificación didáctica diaria.                                      |    |    |
| 16                                                                                            | Diseño actividades que integran técnicas de comunicación oral y escrita para la comprensión de mi asignatura.                                       |    |    |
| 17                                                                                            | Creo materiales didácticos considerando la variación lingüística de mis estudiantes.                                                                |    |    |
| <b>Integración de las habilidades lingüísticas en el desarrollo de estrategias didácticas</b> |                                                                                                                                                     |    |    |
| 18                                                                                            | Establezco relación con otras asignaturas para planificar actividades en conjunto                                                                   |    |    |
| 19                                                                                            | Promuevo el aprendizaje crítico y autocrítico por medio de la comunicación oral y escrita.                                                          |    |    |
| 20                                                                                            | Aplico técnicas con metodología activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en problemas.                               |    |    |
| 21                                                                                            | Propicio un ambiente agradable y colaborativo en el aula por medio de la interacción comunicativa.                                                  |    |    |
| 22                                                                                            | Utilizo la lengua oral y escrita como mediadora del conocimiento entre los estudiantes y el objeto de estudio de mi asignatura.                     |    |    |
| 23                                                                                            | Promuevo el desarrollo de la competencia comunicativa desde las dimensiones teórica y práctica.                                                     |    |    |
| <b>Integración de las habilidades lingüísticas en la evaluación de los aprendizajes</b>       |                                                                                                                                                     |    |    |
| 24                                                                                            | Utilizo las habilidades de producción oral y escrita para orientación, ejecución y evaluación del producto final de la clase.                       |    |    |
| 25                                                                                            | Empleo técnicas de comunicación oral como el foro, mesa redonda, conversatorios o exposiciones para el proceso de evaluación.                       |    |    |
| 26                                                                                            | Considero los informes escritos como un producto viable para la evaluación de mi asignatura.                                                        |    |    |

## Anexo 6. Primera versión de Prueba diagnóstica (lista de cotejo para exposición oral)



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

UNAN-MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EXPOSICIÓN

### I. Instrucciones

Estimados docentes, esta guía de observación tiene como propósito valorar el grado de conocimiento de los estudiantes en relación a las competencias aplicadas a una situación problemática desde una perspectiva interdisciplinaria.

### II. Datos generales

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del docente evaluador: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

### III. Instrumento

| Elemento    | Criterios                                                                                    | Valoración |    | Observaciones |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----|---------------|
|             |                                                                                              | Sí         | No |               |
| Metodología | En la introducción se evidencia el saludo, presentación de los expositores, tema y objetivo. |            |    |               |
|             | En el desarrollo se expone de manera clara y lógica los principales argumentos del tema      |            |    |               |
|             | En la conclusión se presenta una síntesis de los aspectos planteados en la exposición.       |            |    |               |
| Discurso    | Presenta un buen dominio del tema                                                            |            |    |               |
|             | La información está organizada de manera lógica y sistemática                                |            |    |               |
|             | Adecua su nivel de la lengua según la situación comunicativa                                 |            |    |               |
|             | Expresa de manera precisa la información sin redundancias                                    |            |    |               |
|             | Pronuncia correctamente las palabras                                                         |            |    |               |
|             | Usa apropiadamente la entonación                                                             |            |    |               |
|             | Reformula el mensaje si es necesario                                                         |            |    |               |

|                                |                                                                                                           |  |  |  |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|                                | Regula las emociones según contexto comunicativo                                                          |  |  |  |
| Lenguaje no verbal             | Las manos y pies deben de manejarse con soltura, naturalidad y elegancia                                  |  |  |  |
|                                | Mantiene una buena postura, correcta gesticulación y usa el escenario para movilizarse ante el auditorio. |  |  |  |
|                                | Los gestos están acordes a la lógica discursiva.                                                          |  |  |  |
|                                | Tiene un constante contacto visual con el auditorio para mantener su atención                             |  |  |  |
| Integración de las asignaturas | Se evidencia la competencia de mi asignatura en los argumentos expuestos                                  |  |  |  |
|                                | Tienen la capacidad de resolver problemas aplicando elementos de mi asignatura                            |  |  |  |
| Recursos audiovisuales         | Utiliza recursos audiovisuales de acuerdo al tema (power point, videos, imágenes)                         |  |  |  |
|                                | Los recursos llaman la atención de auditorio                                                              |  |  |  |
|                                | Los recursos visuales tienen buena ortografía y redacción                                                 |  |  |  |

#### Principales hallazgos

| Fortalezas | Aspectos a mejorar |
|------------|--------------------|
|            |                    |

## Anexo 7. Prueba diagnóstica (lista de cotejo para exposición oral) validada



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

UNAN-MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

GUIA DE OBSERVACIÓN PARA EXPOSICIÓN

### IV. Instrucciones

Estimados docentes, esta guía de observación tiene como propósito valorar el grado de conocimiento de los estudiantes en relación con las competencias aplicadas a una situación problemática desde una perspectiva interdisciplinaria.

### V. Datos generales

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del docente evaluador: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

### VI. Instrumento

| Elemento    | Criterios                                                                                    | Valoración |    | Observaciones |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----|---------------|
|             |                                                                                              | Sí         | No |               |
| Metodología | En la introducción se evidencia el saludo, presentación de los expositores, tema y objetivo. |            |    |               |
|             | En el desarrollo se expone de manera clara y lógica los principales argumentos del tema      |            |    |               |
|             | En la conclusión se presenta una síntesis de los aspectos planteados en la exposición.       |            |    |               |
| Discurso    | Presenta un buen dominio del tema                                                            |            |    |               |
|             | La información está organizada de manera lógica y sistemática                                |            |    |               |
|             | Adecua su nivel de la lengua según la situación comunicativa                                 |            |    |               |
|             | Expresa de manera precisa la información sin redundancias                                    |            |    |               |
|             | Pronuncia las palabras según el contexto académico de la exposición.                         |            |    |               |



|                                |                                                                                                                   |  |  |  |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|                                | Reformula el mensaje si es necesario                                                                              |  |  |  |
|                                | Regula las emociones según contexto comunicativo                                                                  |  |  |  |
| Lenguaje no verbal             | Mantiene una buena postura, correcta gesticulación y usa el escenario para movilizarse ante el auditorio.         |  |  |  |
|                                | Tiene un constante contacto visual con el auditorio para mantener su atención                                     |  |  |  |
| Integración de las asignaturas | Se evidencia la competencia de mi asignatura en los argumentos expuestos.                                         |  |  |  |
|                                | Tiene la capacidad de resolver problemas aplicando los conocimientos teóricos y procedimentales de mi asignatura. |  |  |  |
| Recursos audiovisuales         | Utiliza recursos audiovisuales de acuerdo con el tema (presentaciones, videos, imágenes)                          |  |  |  |
|                                | Los recursos llaman la atención de auditorio                                                                      |  |  |  |
|                                | Los recursos visuales tienen buena ortografía y redacción                                                         |  |  |  |

#### Principales hallazgos

| Fortalezas | Aspectos a mejorar |
|------------|--------------------|
|            |                    |

## Anexo 8. Primera versión de Prueba diagnóstica (lista de cotejo para expresión escrita)



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

UNAN-MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

### LISTA DE COTEJO PARA TEXTO ARGUMENTATIVO

#### I. Propósito

Determinar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa durante el proceso de composición del texto argumentativo.

#### II. Datos de los estudiantes

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### III. Instrumento

| Elemento   | Criterios                                                                        | Escala de cumplimiento |    | Observaciones |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|---------------|
|            |                                                                                  | Sí                     | No |               |
| Estructura | El texto cumple con la estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión. |                        |    |               |
|            | El título es pertinente con el tema tratado y llama la atención del lector       |                        |    |               |
|            | La introducción delimita el tema con claridad y precisión.                       |                        |    |               |
|            | Los argumentos sustentan la tesis formulada.                                     |                        |    |               |
|            | Los argumentos se justifican mediante la experiencia y revisión bibliográfica    |                        |    |               |
|            | Utiliza al menos tres tipos de argumentos distintos                              |                        |    |               |
|            | La conclusión recapitula los puntos claves de la argumentación                   |                        |    |               |
|            | La conclusión reitera la tesis sin incluir argumentos nuevos                     |                        |    |               |
| Gramática  | Las oraciones están construidas correctamente.                                   |                        |    |               |
|            | Existe concordancia entre el SNS y SVP en las oraciones                          |                        |    |               |

|            |                                                                                                                   |  |  |  |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|            | Utiliza correctamente palabras con distintos significados                                                         |  |  |  |
|            | Los párrafos se estructuran a partir de una idea principal.                                                       |  |  |  |
|            | Los párrafos utilizan diferentes patrones textuales (causa-efecto, problema solución, comparación contraste etc.) |  |  |  |
|            | La transición de los párrafos son adecuadas según el uso de los marcadores textuales                              |  |  |  |
|            | Los párrafos poseen claridad y coherencia                                                                         |  |  |  |
|            | Escribe de manera impersonal los enunciados                                                                       |  |  |  |
|            | Utiliza un léxico culto o estándar                                                                                |  |  |  |
| Ortografía | Utiliza correctamente las letras mayúsculas                                                                       |  |  |  |
|            | Utiliza de manera adecuada los signos de puntuación                                                               |  |  |  |
|            | Emplea adecuadamente las tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas                           |  |  |  |

## Anexo 9. Prueba diagnóstica (lista de cotejo para expresión escrita) validada



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**PRUEBA DIAGNÓSTICA**

### I. Instrucciones

Estimados estudiantes, la presente prueba diagnóstica tiene como objetivo conocer los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas cursadas en el I semestre de 10 grado a través de la resolución de una situación problemática. Por ello, les solicitamos que resuelva la misma de manera honesta, propositiva y con ánimo de trabajar en equipo. Le garantizamos que los datos suministrados serán de carácter confidencial y se utilizarán únicamente para fines académicos.

### II. Datos personales

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### III. Situación de aprendizaje

#### TÍTULO

Movimientos migratorios, igualdad y sostenibilidad ambiental en la comunidad Panamahka de la costa caribe nicaragüense

La comunidad Panamahka, ubicada en la costa caribe de Nicaragua, se caracteriza por su diversidad multicultural, principalmente de mujeres indígenas y afrodescendientes. En los últimos años, esta comunidad ha experimentado un aumento en los movimientos migratorios, lo que ha generado cambios significativos en la vida de las mujeres, las que tienen que superar diversos desafíos.

Primeramente, estas mujeres enfrentan barreras culturales, sociales y económicas que dificultan su acceso a la educación, la igualdad de género, el empleo y el emprendimiento. Estas limitan su capacidad para alcanzar una vida digna y desarrollar su potencial. Además, la comunidad también enfrenta desafíos en términos de sostenibilidad ambiental. La falta de conciencia sobre prácticas ecológicas y el impacto negativo de ciertas actividades económicas en el entorno natural han llevado a problemas como la deforestación, la contaminación del agua y la pérdida de biodiversidad local.

Ante esta problemática sumamente compleja que afecta a todos los sectores de la comunidad, la única institución educativa de la localidad, se ha propuesto junto con los estudiantes de décimo grado, el año académico superior, presentar propuestas para enfrentar dichos desafíos. Los estudiantes deben integrar el aprendizaje alcanzado en las asignaturas para elaborar un informe con las posibles soluciones ante el gobierno central.

#### **IV. Actividades de aprendizaje**

Las actividades para el análisis y resolución de la situación se realizarán en tres fases: antes, durante y después.

##### **1. Actividades del antes**

- De manera individual, leo, interpreto y analizo el caso detenidamente.
- Formo equipos de tres integrantes para una lectura colectiva de la situación. Intercambio puntos de vista con mis demás compañeros.
- Presento algunas propuestas de solución a partir del intercambio de ideas con mi equipo de trabajo.

##### **2. Actividades del durante**

- Inicio proceso de revisión bibliográfica a partir de los conocimientos alcanzados en las asignaturas para brindar propuestas de solución a la situación presentada.
- Las respuestas a las siguientes preguntas permitirán encontrar las soluciones debidas a la situación, las respondo de manera colaborativa:
  - a) Explico cuáles son las principales causas de los movimientos migratorios en la comunidad Panamahka de la costa caribe nicaragüense.
  - b) ¿Cuáles son los principales compuestos y elementos químicos que podrían estar afectando el medio natural?. Ejemplifico.
  - c) ¿Qué propuestas químicas podrías ofrecer para superar los problemas de la deforestación, la contaminación del agua y la pérdida de biodiversidad local?
  - d) ¿Cómo usarías progresiones aritméticas y geométricas para proyectar tendencias demográficas y económicas relacionadas con los movimientos migratorios?
  - e) ¿Qué correlaciones matemáticas podrías establecer entre los datos económicos y la igualdad de género en la comunidad?
  - f) ¿Cómo interpretarías de manera crítica el concepto de economía en el contexto de la migración y los desafíos económicos en la comunidad Panamahka?
  - g) ¿Qué propuestas económicas presentarías para abordar las barreras que limitan el acceso a la educación, la igualdad de género, el empleo y el emprendimiento?
  - h) A partir de lo anterior, redacto un texto argumentativo en donde precise las alternativas de solución ante las problemáticas de la comunidad.

##### **3. Actividades del después**

- Presento una exposición ante el docente y compañeros de clases sobre la propuesta de solución a la situación planteada. Recuerdo que debo suponer que el texto será enviado al gobierno central.

Presento informe escrito al docente sobre el texto redactado en los equipos de trabajo



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

### UNAN-MANAGUA

#### FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

#### DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

#### LISTA DE COTEJO PARA TEXTO ARGUMENTATIVO

##### I. Propósito

Determinar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa durante el proceso de composición del texto argumentativo.

##### II. Datos de los estudiantes

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

##### III. Instrumento

| Elemento   | Criterios                                                                        | Escala de cumplimiento |    | Observaciones |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|---------------|
|            |                                                                                  | Sí                     | No |               |
| Estructura | El texto cumple con la estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión. |                        |    |               |
|            | El título es pertinente con el tema tratado y llama la atención del lector       |                        |    |               |
|            | La introducción presenta el tema, la tesis y el objetivo del ensayo.             |                        |    |               |
|            | Los argumentos sustentan la tesis formulada.                                     |                        |    |               |
|            | Los argumentos se justifican mediante la experiencia y revisión bibliográfica    |                        |    |               |
|            | Utiliza al menos tres tipos de argumentos distintos                              |                        |    |               |
|            | La conclusión recapitula los puntos claves de la argumentación                   |                        |    |               |
|            | La conclusión reitera la tesis sin incluir argumentos nuevos                     |                        |    |               |
|            | Las oraciones se escriben con claridad, concordancia, y concisión.               |                        |    |               |

|            |                                                                                                                   |  |  |  |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Gramática  | Utiliza palabras según el contexto comunicativo.                                                                  |  |  |  |
|            | Los párrafos se estructuran a partir de una idea principal.                                                       |  |  |  |
|            | Los párrafos utilizan diferentes patrones textuales (causa-efecto, problema solución, comparación contraste etc.) |  |  |  |
|            | La transición de los párrafos son adecuadas según el uso de los marcadores textuales                              |  |  |  |
|            | Los párrafos poseen claridad y coherencia                                                                         |  |  |  |
|            | Utiliza un léxico culto o estándar                                                                                |  |  |  |
| Ortografía | Utiliza correctamente las letras mayúsculas                                                                       |  |  |  |
|            | Utiliza de manera adecuada los signos de puntuación.                                                              |  |  |  |
|            | Emplea adecuadamente las tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.                          |  |  |  |

## Anexo 10. Primera versión de la guía de observación para la planificación de la estrategia



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

UNAN-MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

GUIA DE OBSERVACIÓN A DOCENTES

### I. Datos generales:

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### II. Objetivo:

Determinar el grado de asimilación metodológico en los docentes durante el proceso de planificación de la estrategia de integración interdisciplinaria a partir de los ámbitos curricular y didáctico.

### III. Instrumento

| Ámbito curricular |                                                                                                                                                                                                         |        |    |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----|
| N°                | Indicadores                                                                                                                                                                                             | Escala |    |
|                   |                                                                                                                                                                                                         | Si     | No |
| 1                 | Logra determinar las limitaciones de mis estudiantes a partir de las competencias de mi asignatura.                                                                                                     |        |    |
| 2                 | Tiene la capacidad de relacionar las limitaciones de aprendizaje de los estudiantes con otras asignaturas.                                                                                              |        |    |
| 3                 | Presenta propuestas de solución para las limitaciones de aprendizaje de los estudiantes desde el enfoque metodológico de su disciplina.                                                                 |        |    |
| 4                 | Determina contenidos prioritarios de su disciplina para la resolución de los problemas de aprendizaje.                                                                                                  |        |    |
| 5                 | Redacta competencias genéricas y específicas de los contenidos prioritarios a partir de la interrelación lógica con el enfoque de su asignatura, competencia de eje transversal y competencia de grado. |        |    |
| 6                 | Relaciona las competencias de su disciplina con las demás asignaturas desde una perspectiva teórica y metodológica.                                                                                     |        |    |
| Ámbito didáctico  |                                                                                                                                                                                                         |        |    |
| 7                 | Se integra de manera activa y colaborativa en el trabajo interdisciplinario.                                                                                                                            |        |    |
| 8                 | Comprende las fases de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)                                                                                                                           |        |    |





## Anexo 11. Guía de observación para la planificación de la estrategia validada



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**GUÍA DE OBSERVACIÓN A DOCENTES**

### V. Datos generales:

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### VI. Objetivo:

Determinar el grado de asimilación metodológico en los docentes durante el proceso de planificación de la estrategia de integración interdisciplinaria a partir de los ámbitos curricular y didáctico.

### VII. Instrucciones

Estimado maestro, esta guía de observación se aplica durante la segunda fase del proyecto didáctico, específicamente durante la planificación de la estrategia interdisciplinarias desde los ámbitos curricular (integración de puntos de convergencia y complementariedad entre las disciplinas a nivel curricular) y didáctico (planificación de unidades didácticas integradoras).

### VIII. Instrumento

| Ámbito curricular |                                                                                                                                         |        |    |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----|
| N°                | Indicadores                                                                                                                             | Escala |    |
|                   |                                                                                                                                         | Si     | No |
| 1                 | Logra determinar las limitaciones de los estudiantes a partir de las competencias de su asignatura                                      |        |    |
| 2                 | Tiene la capacidad de relacionar las limitaciones de aprendizaje de los estudiantes con otras asignaturas.                              |        |    |
| 3                 | Presenta propuestas de solución para las limitaciones de aprendizaje de los estudiantes desde el enfoque metodológico de su disciplina. |        |    |
| 4                 | Determina contenidos prioritarios de su disciplina para la resolución de los problemas de aprendizaje.                                  |        |    |

|                         |                                                                                                                                                                                                         |  |  |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 5                       | Redacta competencias genéricas y específicas de los contenidos prioritarios a partir de la interrelación lógica con el enfoque de su asignatura, competencia de eje transversal y competencia de grado. |  |  |
| 6                       | Relaciona las competencias de su disciplina con las demás asignaturas desde una perspectiva teórica y metodológica.                                                                                     |  |  |
| <b>Ámbito didáctico</b> |                                                                                                                                                                                                         |  |  |
| 7                       | Se integra de manera activa y colaborativa en el trabajo interdisciplinario.                                                                                                                            |  |  |
| 8                       | Comprende las fases de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)                                                                                                                           |  |  |
| 9                       | Relaciona las fases del ABP con los contenidos y resultados de aprendizaje en el plan diario de su asignatura.                                                                                          |  |  |
| 10                      | Las estrategias y actividades empleadas en su asignatura contribuye al alcance de las competencias genéricas y específicas de acuerdo con la estrategia integradora (ABP).                              |  |  |
| 11                      | Los materiales y recursos didácticos utilizados en su asignatura contribuyen a la estructura del proyecto interdisciplinario de los estudiantes.                                                        |  |  |
| 12                      | Utiliza diversas técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con el desarrollo de las fases del ABP.                                                                                               |  |  |

**IX. Observaciones**

---



---



---



---



---



---

## Anexo 12. Primera versión de guía de observación para la práctica docente



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**GUIA DE OBSERVACIÓN A DOCENTES**

### I. Datos generales:

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_ Periodo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### I. Objetivo:

Observar la integración de las asignaturas de 10 grado en la planificación, ejecución y evaluación de la estrategia interdisciplinaria (proyecto integrador) durante la práctica pedagógica de los docentes.

### II. Instrumento:

| Planificación didáctica |                                                                                                                                                              |                       |    |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|
| N°                      | Indicadores                                                                                                                                                  | Nivel de cumplimiento |    |
|                         |                                                                                                                                                              | Sí                    | No |
| 1                       | El tema es derivado de la programación integrada                                                                                                             |                       |    |
| 2                       | El indicador de logros se relaciona con la competencia genérica y específicas de la programación integrada.                                                  |                       |    |
| 3                       | Plantea los 3 momentos didácticos (Inicio, desarrollo, culminación)                                                                                          |                       |    |
| 4                       | Correspondencia de las actividades con las fases del ABP                                                                                                     |                       |    |
| 5                       | Vinculación de las actividades de aprendizajes con el logro de aprendizaje.                                                                                  |                       |    |
| 6                       | Especifica procedimientos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitan detectar el grado de avance y el alcance del indicador de logro propuesto. |                       |    |
| 7                       | Se evidencia la aplicación técnicas e instrumentos de evaluación                                                                                             |                       |    |
| 8                       | Las técnicas e instrumentos de evaluación contemplan la competencia comunicativa (diferentes niveles de alcance).                                            |                       |    |

|                               |                                                                                                                                                                                |           |           |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
|                               |                                                                                                                                                                                |           |           |
| <b>Desarrollo de la clase</b> |                                                                                                                                                                                |           |           |
| <b>N°</b>                     | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                             | <b>Sí</b> | <b>No</b> |
| 9                             | Vincula los conocimientos previos con los nuevos a tratar.                                                                                                                     |           |           |
| 10                            | Las actividades de aprendizaje permiten alcanzar las competencias propuestas en la planificación integrada.                                                                    |           |           |
| 11                            | Las actividades desarrolladas favorecen el desarrollo de las habilidades linguisticas.                                                                                         |           |           |
| 12                            | Utiliza técnicas y estrategias de lectura como vía efectiva en la búsqueda y adquisición de nuevos saberes que contribuyan a la consolidación de los conocimientos adquiridos. |           |           |
| 13                            | Las actividades desarrolladas contribuyen al desarrollo de la estrategia interdisciplinaria.                                                                                   |           |           |
| 14                            | Integra el uso de las TIC como recursos de aprendizajes                                                                                                                        |           |           |
| 15                            | Integra técnicas e instrumentos de evaluación para los aprendizajes                                                                                                            |           |           |
| 16                            | Utiliza materiales didácticos para el desarrollo de la clase.                                                                                                                  |           |           |
| 17                            | Los procedimientos de evaluación están en coherencia con el logro de aprendizaje propuesto en la planificación integrada.                                                      |           |           |
| 18                            | Promueve la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.                                                                                                                |           |           |
| 19                            | El docente mantiene un clima de tranquilidad y respeto entre todos los estudiantes.                                                                                            |           |           |

## Anexo 12. Guía para la de observación validada para la práctica docente



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**GUÍA DE OBSERVACIÓN A DOCENTES**

### II. Datos generales:

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_ Periodo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### III. Objetivo:

Observar la integración de las asignaturas de 10 grado en la planificación, ejecución y evaluación de la estrategia interdisciplinaria (proyecto integrador) durante la práctica pedagógica de los docentes.

### IV. Instrucciones

Estimado maestro, esta guía de observación se aplica durante la segunda fase del proyecto didáctico, específicamente durante el desarrollo de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). en el aula de clase.

### V. Instrumento:

| Planificación didáctica |                                                                                                             |                       |    |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|
| N°                      | Indicadores                                                                                                 | Nivel de cumplimiento |    |
|                         |                                                                                                             | Sí                    | No |
| 1                       | El tema es derivado de la programación integrada                                                            |                       |    |
| 2                       | El indicador de logros se relaciona con la competencia genérica y específicas de la programación integrada. |                       |    |
| 3                       | Plantea los 3 momentos didácticos (Inicio, desarrollo, culminación)                                         |                       |    |
| 4                       | Correspondencia de las actividades con las fases del ABP                                                    |                       |    |
| 5                       | Vinculación de las actividades de aprendizajes con el logro de aprendizaje.                                 |                       |    |

|                               |                                                                                                                                                                                |           |           |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| 6                             | Se evidencia la aplicación técnicas e instrumentos de evaluación                                                                                                               |           |           |
| <b>Desarrollo de la clase</b> |                                                                                                                                                                                |           |           |
| <b>N°</b>                     | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                             | <b>Sí</b> | <b>No</b> |
| 7                             | Vincula los conocimientos previos con los nuevos a tratar.                                                                                                                     |           |           |
| 8                             | Las actividades de aprendizaje permiten alcanzar las competencias propuestas en la planificación integrada.                                                                    |           |           |
| 9                             | Utiliza técnicas y estrategias de lectura como vía efectiva en la búsqueda y adquisición de nuevos saberes que contribuyan a la consolidación de los conocimientos adquiridos. |           |           |
| 10                            | Las actividades desarrolladas contribuyen al desarrollo de la estrategia interdisciplinaria.                                                                                   |           |           |
| 11                            | Integra el uso de las TIC como recursos de aprendizajes                                                                                                                        |           |           |
| 12                            | Integra técnicas e instrumentos de evaluación para los aprendizajes                                                                                                            |           |           |
| 13                            | Utiliza materiales didácticos para el desarrollo de la clase.                                                                                                                  |           |           |
| 14                            | Los procedimientos de evaluación están en coherencia con el logro de aprendizaje propuesto en la planificación integrada.                                                      |           |           |
| 15                            | El docente mantiene un clima de tranquilidad y respeto entre todos los estudiantes.                                                                                            |           |           |

## **Anexo 13. Primera versión de guía de preguntas abiertas para entrevista**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

### **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA UNAN-MANAGUA FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

#### **I. Datos del entrevistado**

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora final: \_\_\_\_\_

#### **II. Introducción**

Estimado estudiante, reciba un cordial saludo de mi parte. Agradezco su tiempo para el desarrollo de esta entrevista. El propósito de esta es conocer su experiencia durante la planificación y algunas partes del desarrollo del proyecto que actualmente elabora con los docentes que imparten 10 grado. Le garantizo que los datos suministrados son de carácter confidencial.

#### **III. Preguntas**

1. ¿Cuáles han sido tus mayores aprendizajes en las fases desarrolladas del proyecto?
2. ¿Consideras que la propuesta de tu proyecto tendrá algún impacto en la comunidad?
3. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en el proceso de construcción del proyecto? ¿Cómo las superaste?
4. ¿Consideras que todas las asignaturas han contribuido para la planificación de tu proyecto?
5. ¿En qué medida los contenidos planificados por los docentes en todas las asignaturas se relacionan con la propuesta de tu proyecto?
6. Explica cómo ha sido el apoyo de los docentes en el desarrollo del proyecto. Ejemplifica.
7. ¿Cómo la búsqueda, recopilación, selección y análisis de la información ha favorecido tu proyecto?
8. Consideras relevante la habilidad de escuchar durante el trabajo en equipo para el desarrollo del proyecto. Explique.
9. ¿Qué actividades que impliquen la escritura has utilizado en tu proyecto?
10. De manera general, durante toda la primera etapa del proyecto, considerarás que haz mejorado las habilidades de comunicación. Explique.



## **Anexo 14. Versión validada de la guía de preguntas abiertas para entrevista**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA**  
**UNAN-MANAGUA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**  
**ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

### **IV. Datos del entrevistado**

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora final: \_\_\_\_\_

### **V. Introducción**

Estimado estudiante, reciba un cordial saludo de mi parte. Agradezco su tiempo para el desarrollo de esta entrevista. El propósito de esta es conocer su experiencia durante la planificación y algunas partes del desarrollo del proyecto que actualmente elabora con los docentes que imparten 10 grado. Le garantizo que los datos suministrados son de carácter confidencial.

### **VI. Preguntas**

11. ¿Cuáles han sido tus mayores aprendizajes en las fases desarrolladas del proyecto?
12. ¿Consideras que la propuesta de tu proyecto tendrá algún impacto en la comunidad?
13. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en el proceso de construcción del proyecto? ¿Cómo las superaste?
14. ¿Consideras que todas las asignaturas han contribuido para la planificación de tu proyecto?
15. ¿En qué medida los contenidos planificados por los docentes en todas las asignaturas se relacionan con la propuesta de tu proyecto?
16. Explica cómo ha sido el apoyo de los docentes en el desarrollo del proyecto. Ejemplifica.
17. ¿Aplicaste búsqueda, recopilación, selección y análisis de la información en tu proyecto? Explica.
18. ¿Te fue útil escuchar a tus compañeros durante los avances de tu proyecto. ¿por qué?.
19. ¿Qué actividades que impliquen la escritura has utilizado en tu proyecto?
20. ¿Has percibido algún cambio en tus habilidades comunicativas durante el proyecto?.

## **Anexo 15. Estrategia integradora**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA



### **Estrategia de integración interdisciplinaria**

**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia de integración con estudiantes de décimo grado del Colegio Público Experimental México**

#### **Facilitadores:**

Lic. Adriana Medina Donaire/ Química

Lic. Mauricio Soza Medina/ Matemática

Lic. Miguel Ángel Guido Martínez/ Geografía Económica

Lic. José Miguel Ocampo González/ Lengua y Literatura

Lic. Víctor Alfonso Loaisiga Manzanarez/ investigador

#### **Periodo de aplicación**

Mayo-junio 2024

## 1. Presentación

Si la enseñanza es buena y potente, y si las condiciones de trabajo posibilitan y apoyan dicha práctica, entonces se podría tener evidencia inmediata de lo que los estudiantes aprenden [...] Una parte central de la práctica de la mejora será hacer más directa y clara la conexión entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos».

Richard Elmore

En el contexto educativo nicaraguense el Ministerio de Educación (MINED) tiene como misión la formación de niños, jóvenes y adultos en los ámbitos personales, sociales, ambientales, culturales y técnicos. Por ende, se debe apostar por un profesorado competente desde una perspectiva científica, humana e investigativa. En este contexto, la sociedad actual exige personas críticas con un sentido de pertinencia y posibilidades de actuación ante las distintas situaciones de la realidad. Es por esta razón, la escuela debe proporcionar a los estudiantes un sinnúmero de herramientas para comprender el entorno, no solo de una percepción, sino de una variedad de ideas para enfrentar situaciones poco conocidas.

Por lo anteriormente planteado, la presente estrategia denominada “Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para el desarrollo de competencias en los estudiantes” se fundamenta en la necesidad de fortalecer las habilidades comunicativas como competencia transversal en la formación de los estudiantes y la práctica docente. El dominio de la lengua es una capacidad básica para la comprensión del conocimiento, las relaciones sociales, y entendimiento de los conceptos en la realidad. Se tomó como referencia metodológica el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para el planteamiento de situaciones de aprendizaje significativas basadas en el desarrollo de la investigación-acción como práctica habitual en el profesorado.

El desarrollo de la metodología del ABP se determinó con base al estudio hecho por De la Torre (2021), este sintetiza las fases para efectuar un proyecto educativo en cinco: preparación, desarrollo, presentación, evaluación y reflexión. En cuanto a la estructura de la estrategia integradora, se retomó el planteamiento de Agazzi (2004), específicamente: estudio de un problema complejo, la adopción de perspectiva por cada disciplina, el establecimiento de áreas de anclaje desde una visión teórica, contextual, y procedimental, inicio del diálogo

interdisciplinar, la formalización de los puntos más importante del discurso disciplinar y propuesta global del problema, es decir, la estrategia. En conclusión, en este documento se presentan todos los recursos metodológicos y evaluativos empleados para la comprensión y replicabilidad de la estrategia.

## **2. Descripción de la estrategia**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método interactivo que convierte al estudiante en el centro de la actividad de aprendizaje, se fundamenta en el aprender haciendo. Por lo tanto, la adopción de esta estrategia persigue el desarrollo de las competencias en los estudiantes a partir del trabajo integrado de los profesores en décimo grado del Colegio Experimental México, en este aspecto el profesorado se convierte en guía y orientador del aprendizaje a partir de la adopción de metodologías con enfoque activo. A continuación, se presenta la metodología adoptada para el desarrollo de la estrategia en correspondencia al planteamiento del Dra. Berta de la Torre Neches.

### **I. Planeación del proyecto**

En esta primera etapa del proyecto tiene como propósito el desarrollo de las siguientes actividades: selección del tema, la revisión de contenidos y literatura, la formación de grupos y la primera versión de la planificación del proyecto (matriz). La estrategia utilizada para lograrlo fue el estudio de caso, en el cual se analizó una situación paralela a la de los protagonistas a partir de la identificación de los problemas del entorno escolar y comunitario. La presentación de la reflexión individual, grupal y colectiva se realizó a partir del esquema de espina de pescado, en el que reflejaron la propuesta de solución integrando las competencias de las diversas asignaturas (previamente conocidas por los estudiantes).

Posteriormente, a través del trabajo independiente, estudio de modelos y el seguimiento de cada una de las disciplinas, en especial la integradora, se realizó la primera versión de la matriz de planificación: fase, objetivos, actividades, recursos, tiempo, responsables y resultado esperado. Las últimas actividades de la fase corresponden a la presentación oral de la propuesta (cronograma) y la coevaluación y heteroevaluación de los estudiantes y docentes para validar la pertinencia y viabilidad de la misma con respecto a los contenidos del currículo, el tiempo, los recursos necesarios y la incidencia en el centro educativo y la comunidad.

## **II. Desarrollo del proyecto**

Las actividades desarrolladas en esta fase corresponden a la búsqueda, selección y análisis de la información y el desarrollo del trabajo de campo (si lo requiere). La estrategia adoptada por el profesorado fue la demostración. En este sentido, se orientó desde las asignaturas una exhaustiva búsqueda bibliográfica en sitios académicos sobre la propuesta de tema para la toma de decisiones en la práctica. Todos los grupos realizaron trabajo de campo con el acompañamiento de cada docente. Además, se orientó la toma de evidencias (fotográficas o discursivas) para demostrar la pertinencia de cada propuesta. Por último, cada equipo inició el proceso de sistematización de los resultados según la estructura de trabajo orientada. Además, la utilización de programas del paquete de office (Word y Excel) para el procesamiento de datos.

En esta fase fue primordial el uso de las redes sociales para el seguimiento a cada equipo de trabajo, las principales actividades desarrolladas por los docentes incluyeron: seguimiento por WhatsApp, una reunión virtual, el uso de aplicaciones para la edición de video y textos como Camba, InShot. También, las ideas para integrar las principales competencias de las asignaturas en cada idea del proyecto. La etapa finalizó con los reajustes a cada uno de los avances por equipo en correspondencia al acompañamiento de los profesores. La evaluación se efectuó a través de una exposición oral donde se presentaron una versión preliminar del trabajo.

## **III. Presentación del proyecto**

Esta fase implicó la comunicación por parte del grupo del proyecto elaborado para la demostración de las competencias adquiridas en cada una de las asignaturas participantes. El acompañamiento para garantizar la calidad de la actividad fue por los maestros, la dirección del centro educativo y el investigador. La estrategia empleada fue la disertación oral. Luego, los participantes podrían realizar comentarios a cada equipo para ampliar la idea de proyectos, enriquecer sus competencias crítica y el aporte de cada asignatura. Los evaluadores fueron los profesores participantes (heteroevaluación) y los estudiantes (coevaluación) a través de una rúbrica con criterios establecidos y orientados previamente. El instrumento empleado fue una rúbrica.

#### **IV. Evaluación del proyecto**

Esta fase tiene como propósito determinar las habilidades desarrolladas por los estudiantes a partir de su percepción y experiencia en el proyecto. En este sentido, se aplicaron dos instrumentos de evaluación: una rúbrica para determinar el alcance del proyecto ejecutado desde las dimensiones: capacidad de autocrítica, competencia interpersonal, aprendizaje reflexivo y aportes de las asignaturas. Además, el cuestionario de percepción sobre el dominio de las habilidades comunicativas a partir del proyecto.

### 3. Metodología (matriz integradora)

#### 1. Datos generales

Asignatura integradora: Geografía Económica Grado: Décimo A

Periodo: Mayo-junio 2024 Modalidad: Secundaria de Jóvenes y Adultos

#### 2. Matriz

**Competencia genérica:** Resuelve problemas complejos de su realidad a partir de la integración de los conocimientos desarrollados en las asignaturas de Matemática, Química, Geografía Económica y Lengua y Literatura enfocados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

##### Competencias específicas

##### 1. Lengua y literatura

- Utiliza de manera acertada su expresión oral al exponer tópicos de interés social y cultural
- Utiliza con acierto los conectores en su expresión oral y escrita
- Reconoce las oraciones compuestas por medio del análisis sintáctico.
- Aplica las reglas ortográficas para el uso de la letra mayúscula en sus escritos

##### 2. Matemática

- Aplica correctamente las identidades trigonométricas en la simplificación y resolución de expresiones trigonométricas utilizando las fórmulas correspondientes.
- Aplica las operaciones algebraicas y las identidades trigonométricas en la solución de ecuaciones trigonométricas.
- Aplica medidas de tendencia central y de dispersión de datos estadísticos
- Determina el análisis de las conclusiones de los datos estadísticos

##### 3. Química

- Reconoce la importancia socioeconómica de los hidrocarburos, reconociendo el impacto ambiental provocado por el uso de los hidrocarburos.
- Clasifica y nombra los compuestos oxigenados de acuerdo con el grupo funcional que lo caracteriza, así como la utilidad en la vida diaria.

##### 4. Geografía económica

- Indaga sobre la importancia que tiene el desarrollo económico y su incidencia en el desarrollo humano de Nicaragua.
- Analiza sobre la importancia que tiene el crecimiento económico y cómo influye en el desarrollo de la sociedad nicaragüense.
- Indaga sobre la importancia que tiene el subdesarrollo de la socioeconomía de Nicaragua

| <b>Actividad integradora</b><br>Proyecto integrador           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                     |                                           |                                     |                                  |                                      |                           |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Fases                                                         | Resultados de aprendizaje                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Asignaturas         | Contenidos                                | Estrategia y técnica de aprendizaje | Tipo de evaluación               | Técnica e instrumentos de evaluación | Evidencias de aprendizaje |
| <b>I fase</b><br><br>Preparación o planificación del proyecto | <b>Saber hacer</b><br><br>Elabora un plan de trabajo (cronograma) para la resolución de un problema real en su contexto escolar o comunitario considerando los conocimientos y habilidades desarrolladas en cada una de las asignaturas.<br><br><b>Saber ser:</b><br><br>Estimula las habilidades de comunicación oral, escrita y trabajo en equipo durante la planificación del proyecto. | Lengua y Literatura | Expongamos temas de interés y actualidad. | Estudio de caso                     | Coevaluación<br>Heteroevaluación | Lista de cotejo                      | Cronograma de proyecto    |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Matemática          | Identidades trigonométricas               | Esquema de pescado                  |                                  |                                      |                           |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Química             | Alquenos y alquinos                       | Trabajo colaborativo.               |                                  |                                      |                           |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                     | Desarrollo económico                      |                                     |                                  |                                      |                           |



|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                   |                 |                  |                     |                                            |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------|-----------------|------------------|---------------------|--------------------------------------------|
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Geografía económica |                                                   |                 |                  |                     |                                            |
| <b>II fase</b><br>Desarrollo del proyecto    | <b>Saber hacer</b><br>Realiza las actividades planificadas en el cronograma para el desarrollo del proyecto interdisciplinario según las competencias de cada asignatura.<br><br><b>Saber ser</b><br>Muestra una postura crítica y reflexiva de manera individual y grupal sobre los alcances en la resolución del problema planteado. | Lengua y Literatura | Utilizamos correctamente los conectores textuales | Demostración    | Heteroevaluación | Guía de observación | Presentación preliminar del producto final |
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Matemática          | Identidades trigonométricas                       |                 |                  |                     |                                            |
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Química             | Alcoholes                                         |                 |                  |                     |                                            |
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Geografía económica | Desarrollo económico de Nicaragua                 |                 |                  |                     |                                            |
| <b>III fase</b><br>Presentación del proyecto | <b>Saber hacer</b><br>Crea una evidencia física o audiovisual para la presentación del proyecto considerando las competencias de cada una de las asignaturas y el nivel de alcance de la propuesta                                                                                                                                     | Lengua y Literatura | Oraciones compuestas                              | Exposición oral | Heteroevaluación | Rúbrica             | Disertación oral del proyecto              |
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Matemática          |                                                   |                 | Coevaluación     |                     |                                            |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                           |                                                 |                                    |              |                                                 |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------|
|                                    | <b>Saber ser</b><br>Demuestra creatividad e innovación al exponer el proyecto interdisciplinario sobre ideas novedosas para la resolución de problemas reales en contextos escolares o comunitarios.                                   |                     | Datos no agrupados estadísticos                           |                                                 |                                    |              |                                                 |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                        | Química             | Aminas                                                    |                                                 |                                    |              |                                                 |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                        | Geografía económica | Crecimiento Económico de Nicaragua                        |                                                 |                                    |              |                                                 |
| IV fase<br>Evaluación del proyecto | <b>Saber hacer</b><br>Demuestra los resultados del proyecto con relación a la incidencia sobre la problemática planteada<br><br><b>Saber ser</b><br>Evalúa el nivel de alcance del proyecto con relación al problema determinado y las | Lengua y Literatura | Uso de la letra inicial mayúscula en los nombres propios. | Percepción sobre el alcance de las competencias | Autoevaluación<br><br>Coevaluación | Cuestionario | Percepción sobre el alcance de las competencias |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                        | Matemática          | Gráficos y análisis de datos estadísticos                 |                                                 |                                    |              |                                                 |

|  |                                                  |                     |                                                                                                |  |  |  |  |
|--|--------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
|  | competencias desarrolladas durante la ejecución. | Química             | Benceno                                                                                        |  |  |  |  |
|  |                                                  | Geografía económica | Concepto de subdesarrollo y las distintas interpretaciones: nivel de vida de los nicaragüenses |  |  |  |  |

## 5. Anexos (instrumentos y guías de aprendizaje)

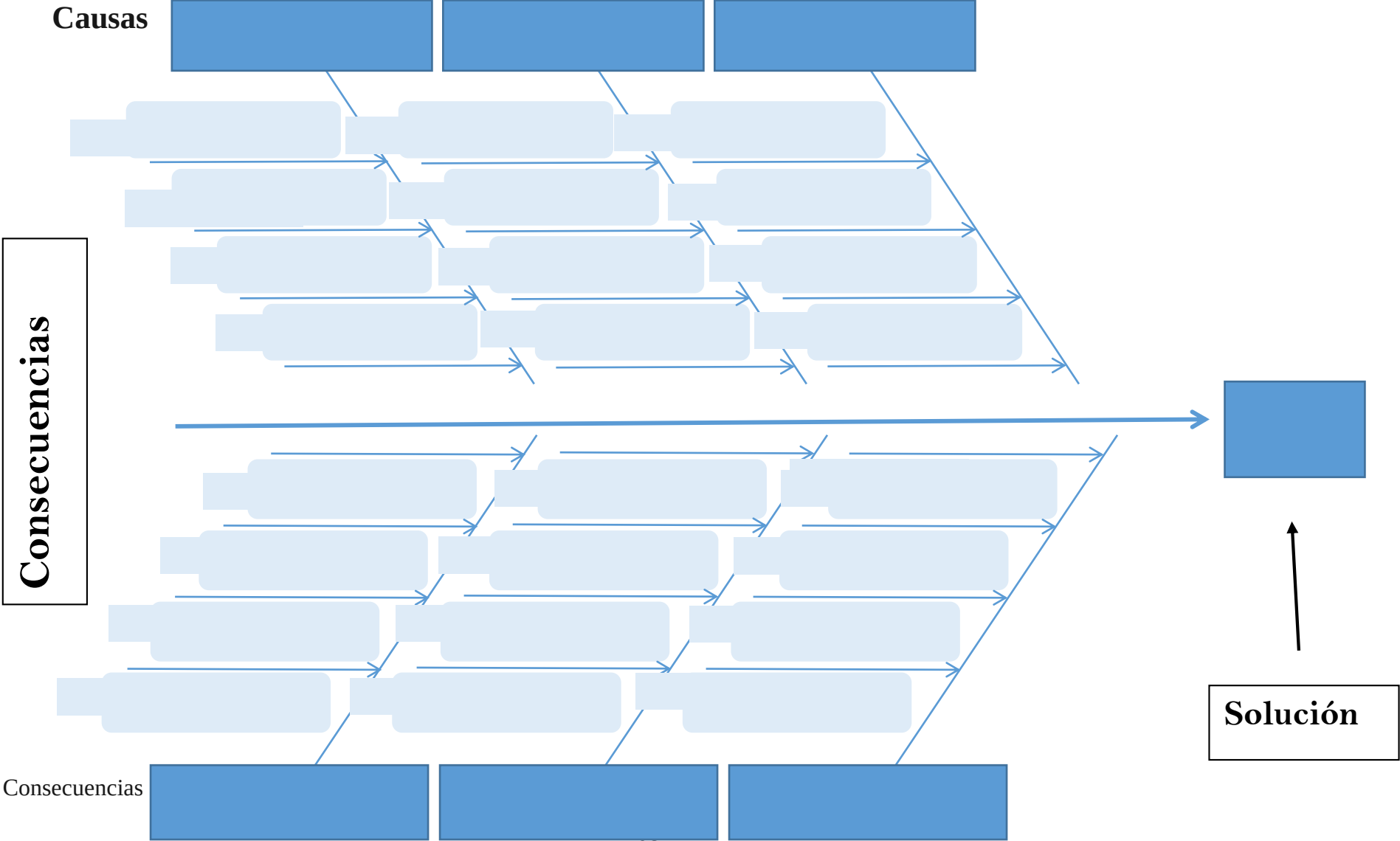
### Sesión 1

| <b>Ministerio de Educación</b><br><b>Colegio Experimental México</b><br><b>Guía de autoestudio 1</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |              |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|
| <b>Asignaturas</b>                                                                                   | Lengua y Literatura, Química, Geografía Económica y Matemática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Fecha</b> | Mayo 2024 |
| <b>Introducción</b>                                                                                  | <p>Estimado estudiante: esta guía de autoaprendizaje pretende brindar las herramientas necesarias para la planificación de un proyecto integrado a partir de la determinación de un problema en el centro escolar o comunitario. Por tal razón, es fundamental realizar las actividades en los tres momentos indicados: <b><u>las actividades del antes se realizan en casa</u></b> como preparación individual para la sesión presencial; <b><u>las actividades del durante</u></b> se resuelven de manera colaborativa en el aula; y, por último, <b><u>las actividades del después</u></b>, se orientan para el fortalecimiento de los conocimientos adquiridos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |              |           |
| <b>Objetivos</b>                                                                                     | <p><b>Saber hacer:</b><br/>Elabora un plan de trabajo (cronograma) para la resolución de un problema real en su contexto escolar o comunitario considerando los conocimientos y habilidades desarrolladas en cada una de las asignaturas.</p> <p><b>Saber ser:</b><br/>Estimula las habilidades de comunicación oral, escrita y trabajo en equipo durante la planificación del proyecto.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |              |           |
| <b>Contenidos</b>                                                                                    | <p><b>1. Planificación del proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación de grupos</li> <li>Selección del problema-tema</li> <li>Elaboración del cronograma de trabajo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |              |           |
|                                                                                                      | <b>Antes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |              |           |
|                                                                                                      | <p><b>1. De manera individual, leo, interpreto y analizo el caso detenidamente:</b></p> <p>Los estudiantes de décimo grado del Colegio Experimental México, turno sabatino, se han dado cuenta de los desafíos ambientales, sociales, salud y académicos que enfrenta el centro escolar. Observan problemas relacionados al tratamiento de los residuos sólidos, falta de espacios arborizados, falta de conciencia ambiental en los estudiantes, problemas de acceso a medicinas ante emergencias, problemas de obesidad y estrés en el estudiantado. Además, han logrado determinar situaciones de discriminación sobre personas con necesidades de aprendizaje, un incremento en las relaciones a temprana edad, por consiguiente, embarazos en adolescentes. Además, la falta de estudio en los alumnos debido a múltiples factores como el exceso de trabajo, problemas familiares, depresión etc. En este contexto, los estudiantes se enfrentan al desafío de diseñar e</p> |              |           |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Actividades</b> | <p>implementar un proyecto que aborde uno de los problemas identificados en el centro o comunidad. Este proyecto debe integrar los conocimientos adquiridos y en formación en las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemática, Geografía Económica y Química, con el objetivo de promover la reflexión, el análisis crítico y la acción responsable.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>A partir de la lectura del estudio de caso, realiza las siguientes actividades:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Formo equipos de tres estudiantes para una lectura colectiva de la situación. Intercambio puntos de vista con mis demás compañeros del grupo si es necesario.</li> <li>b) Explico, de manera general, las causas y consecuencias de los problemas determinados en el centro escolar o comunidad.</li> <li>c) Selecciono un problema determinado (de los propuestos en el estudio de caso) y lo analizo a partir de un esquema de espina de pescado (ver archivo anexo). Relaciona estos aspectos con los aprendizajes adquiridos en cada una de las asignaturas.</li> </ol> </li> <li>2. A partir de lo anterior, propone una solución al problema identificado, esta propuesta debe cumplir con los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Debe ser alcanzable en cuatro semanas.</li> <li>b) Tiene que relacionarse con cada una de las asignaturas (Lengua y Literatura, Matemática, Geografía Económica y Química).</li> <li>c) Debe culminar con un producto tangible (físico o electrónico).</li> <li>d) Debe aportar una solución al problema seleccionado.</li> <li>e) Representa esta propuesta en el cronograma facilitado por el docente (ver anexo).</li> </ol> </li> </ol> |
|                    | <b>Durante</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación grupal de la propuesta de tema, objetivo y cronograma ante los compañeros y docentes.</li> <li>2. Plenario, para evaluar la propuesta de cada equipo de trabajo según los criterios establecidos en el instrumento (ver lista de cotejo en anexos).</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                    | <b>Después</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retroalimentación teórico-práctica de los docentes a través de un plenario.</li> <li>2. Asignación de la siguiente guía de autoestudio (entrega de segundo borrador de la planificación del proyecto).</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Evaluación</b>  | <p><b>Tipo de evaluación</b><br/> Formativa<br/> Coevaluación</p> <p><b>Forma-técnica</b><br/> Trabajo colaborativo</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
|  | Conversatorio<br>Estudio de casos |
|--|-----------------------------------|

Esquema de espina de pescado



## Cronograma para la planificación de proyecto

### I. Datos generales

Nombre de los integrantes del equipo: \_\_\_\_\_

Nombre del proyecto: \_\_\_\_\_ Periodo de ejecución: \_\_\_\_\_

### II. Cronograma

| Fase                      | Objetivo | Actividades | Recursos | Tiempo | Responsable | Resultado esperado |
|---------------------------|----------|-------------|----------|--------|-------------|--------------------|
| Planificación             |          |             |          |        |             |                    |
| Desarrollo del proyecto   |          |             |          |        |             |                    |
| Presentación del proyecto |          |             |          |        |             |                    |



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
**COLEGIO EXPERIMENTAL MÉXICO**

**LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO**

**I. Datos Generales**

Nombre de los integrantes del equipo:

---



---



---

Nombre del proyecto:

---

**II. Instrumento**

| Criterios                         | Aspecto a observar                                                                  | Nivel de cumplimiento |    | Puntaje |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|---------|
|                                   |                                                                                     | SI                    | NO |         |
| <b>Selección del problema</b>     | El problema es relevante para el entorno escolar o comunidad                        |                       |    |         |
|                                   | El problema puede ser resuelto aplicando los conocimientos de todas las asignaturas |                       |    |         |
|                                   | El problema puede ser estudiado en un periodo no superior a cuatro semanas.         |                       |    |         |
|                                   | Identifican claramente las causas y consecuencias del problema seleccionado         |                       |    |         |
| <b>Determinación del tema</b>     | Se relaciona directamente con el problema                                           |                       |    |         |
|                                   | Plantea una solución al problema                                                    |                       |    |         |
|                                   | De manera implícita revela el producto final                                        |                       |    |         |
| <b>Elaboración del cronograma</b> | Incluye todas las etapas del proyecto                                               |                       |    |         |
|                                   | Los tiempos son realistas con respecto a los objetivos planteados.                  |                       |    |         |
|                                   | Existe una organización lógica en las actividades                                   |                       |    |         |
|                                   | Evidencia el producto final del proyecto                                            |                       |    |         |

|                                       |                                                                                                                                   |  |  |  |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>Integración de las asignaturas</b> | Se logra integrar los conocimientos de las asignaturas que reciben                                                                |  |  |  |
|                                       | Se utilizan los conocimientos y habilidades desarrollados en las asignaturas para la propuesta de elaboración del producto final. |  |  |  |
| <b>Valoración final</b>               |                                                                                                                                   |  |  |  |

**Principales hallazgos**

| Fortalezas | Aspectos a mejorar |
|------------|--------------------|
|            |                    |

## Sesión 2

| Ministerio de Educación<br>Colegio Experimental México<br>Guía de autoestudio 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                  |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------|
| Asignaturas                                                                     | Lengua y Literatura, Química, Geografía Económica y Matemática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Fecha            | Mayo 2024 |
| Introducción                                                                    | Estimado estudiante: esta guía de autoaprendizaje pretende brindar las herramientas necesarias para la planificación de un proyecto integrado, específicamente el cronograma de trabajo. Por tal razón, es fundamental realizar las actividades en los tres momentos indicados: <b><u>las actividades del antes se realizan en casa</u></b> como preparación individual para la sesión presencial; <b><u>las actividades del durante</u></b> se resuelven de manera colaborativa en el aula; y, por último, <b><u>las actividades del después</u></b> , se orientan para el fortalecimiento de los conocimientos adquiridos. |                  |           |
| Objetivos                                                                       | <b>Saber hacer:</b><br>Elabora un plan de trabajo (cronograma) para la resolución de un problema real en su contexto escolar o comunitario considerando los conocimientos y habilidades desarrolladas en cada una de las asignaturas.<br><b>Saber ser:</b><br>Estimula las habilidades de comunicación oral, escrita y trabajo en equipo durante la planificación del proyecto.                                                                                                                                                                                                                                              |                  |           |
| Contenidos                                                                      | <b>2. Planificación del proyecto</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Elaboración del cronograma de trabajo.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |           |
|                                                                                 | Antes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                  |           |
|                                                                                 | 3. En equipo, reflexiono sobre los alcances de mi proyecto a través de las siguientes interrogantes:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                  |           |
|                                                                                 | ¿Qué problema queremos solucionar?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Idea de problema |           |
|                                                                                 | ¿Por qué lo hacemos?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Objetivo         |           |
|                                                                                 | ¿Cómo lo vamos hacer?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Actividades      |           |
|                                                                                 | ¿Con qué lo vamos hacer?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Los recursos     |           |
|                                                                                 | ¿Con quiénes contamos?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Los responsables |           |
|                                                                                 | ¿Cuáles serán los resultados?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Producto final   |           |
|                                                                                 | ¿Cuándo lo vamos a hacer?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | El cronograma    |           |
|                                                                                 | 4. Analizo el modelo de cronograma facilitado por el docente (ver archivo anexo)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                  |           |
|                                                                                 | 5. A partir del modelo analizado, construyo un cronograma sobre la idea de proyecto (utilizo la plantilla facilitada por el docente). Recuerdo cumplir con todos los pasos según el modelo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |           |
| Durante                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                  |           |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Actividades</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                    | <p>Presentación grupal del cronograma de trabajo ante los docentes y estudiantes.</p> <p>En plenario, evaluar la pertinencia de cada propuesta según el instrumento facilitado por el docente.</p>                                                                                      |
|                    | <b>Después</b>                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                    | <p>Retroalimentación teórico-práctica de los docentes a través de un plenario.</p> <p>Asignación de la siguiente guía de autoestudio (entrega la segunda versión del cronograma según las observaciones de los docentes).</p> <p>Presentación de los primeros avances del proyecto.</p> |
| <b>Evaluación</b>  | <p><b>Tipo de evaluación</b><br/>           Formativa<br/>           Heteroevaluación</p> <p><b>Forma-técnica</b><br/>           Trabajo colaborativo</p>                                                                                                                               |

## Ejemplo de cronograma para la planificación de proyecto

### I. Datos generales

**Nombre de los integrantes del equipo:** Luis López, Antonia Centeno, María Duarte, Inés Portocarrero

**Nombre del proyecto:** "Elixir del coyolito" **Periodo de ejecución:** Mayo 2024

### II. Cronograma

| Fase                           | Objetivo                                                                                      | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                       | Recursos                                                                                                                                                                          | Tiempo    | Responsable                                                                  | Resultado esperado                       |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Planificación</b>           | Elaborar la planificación del proyecto sobre la comercialización de vinos a base de Coyolito. | <ol style="list-style-type: none"> <li>Formación de grupos.</li> <li>Selección del problema y tema.</li> <li>Revisión bibliográfica.</li> <li>Consulta a expertos</li> <li>Elaboración del cronograma de trabajo (incluye la planificación de costos).</li> </ol>                 | <p>Internet<br/>Papelería<br/>Calculadora<br/>Expertos<br/>Bibliografía</p>                                                                                                       | 5 horas   | <p>Luis López<br/>Antonia Centeno<br/>María Duarte<br/>Inés Portocarrero</p> | Cronograma del proyecto (incluye costos) |
| <b>Desarrollo del proyecto</b> | Desarrollar el plan de acción para la fabricación de vinos a base de coyolitos.               | <ol style="list-style-type: none"> <li>Investigación sobre los procesos de vinificación, incluyendo fermentación, maceración y embotellado.</li> <li>Recolección de coyolitos en su época de madurez</li> <li>Fermentación del coyolito mediante triturado y filtrado.</li> </ol> | <p>Bibliografía sobre las temática<br/>Internet<br/>Herramientas de recolección<br/>Contenedores<br/>Trituradores<br/>Recipientes para fermentación<br/>Levaduras<br/>Filtros</p> | 200 horas | <p>Luis López<br/>Antonia Centeno<br/>María Duarte<br/>Inés Portocarrero</p> | Vinos elaborados a base de coyolito      |

|                                  |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |         |                                                                    |                                                     |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
|                                  |                                                               | 4. Desarrollo del proceso de embotellado y etiquetado del vino.                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |         |                                                                    |                                                     |
| <b>Presentación del proyecto</b> | Exponer el proyecto de vinos a base de coyolitos en una feria | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación de feria emprendedora “Mis ideas de negocio” para la presentación de los vinos.</li> <li>2. Participación en la feria.</li> <li>3. Entrega de trabajo escrito sobre el proceso de planificación y ejecución del proyecto.</li> </ol> | Computadoras<br>Teléfonos internet<br>mesas<br>manteles<br>cartulinas<br>mantas<br>hojas de colores<br>Vinos<br>Proyector<br>Vino | 3 horas | Luis López<br>Antonia Centeno<br>María Duarte<br>Inés Portocarrero | Presentación de los proyectos en feria emprendedora |

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
**COLEGIO EXPERIMENTAL MÉXICO**

**LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO**

**I. Datos Generales**

Nombre de los integrantes del equipo:

\_\_\_\_\_

Nombre del proyecto:

Fecha: \_\_\_\_\_ Docente evaluador: \_\_\_\_\_

**II. Instrumento**

| Criterios                             | Aspecto a observar                                                                                                                | Nivel de cumplimiento |    | puntaje |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|---------|
|                                       |                                                                                                                                   | SI                    | NO |         |
| <b>Selección del problema</b>         | El problema es relevante para el entorno escolar o comunidad                                                                      |                       |    |         |
|                                       | El problema puede ser resuelto aplicando los conocimientos de todas las asignaturas                                               |                       |    |         |
|                                       | El problema puede ser estudiado en un periodo no superior a cuatro semanas.                                                       |                       |    |         |
|                                       | Identifican claramente las causas y consecuencias del problema seleccionado                                                       |                       |    |         |
| <b>Determinación del tema</b>         | Se relaciona directamente con el problema                                                                                         |                       |    |         |
|                                       | Plantea una solución al problema                                                                                                  |                       |    |         |
|                                       | De manera implícita revela el producto final                                                                                      |                       |    |         |
| <b>Elaboración del cronograma</b>     | Incluye todas las etapas del proyecto                                                                                             |                       |    |         |
|                                       | Los tiempos son realistas con respecto a los objetivos planteados.                                                                |                       |    |         |
|                                       | Existe una organización lógica en las actividades                                                                                 |                       |    |         |
|                                       | Evidencia el producto final del proyecto                                                                                          |                       |    |         |
| <b>Integración de las asignaturas</b> | Se logra integrar los conocimientos de las asignaturas que reciben                                                                |                       |    |         |
|                                       | Se utilizan los conocimientos y habilidades desarrollados en las asignaturas para la propuesta de elaboración del producto final. |                       |    |         |
| <b>Valoración final</b>               |                                                                                                                                   |                       |    |         |

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
**COLEGIO PÚBLICO EXPERIMENTAL MÉXICO**  
**GUIA DE OBSERVACIÓN PARA APLICACIÓN DEL PROYECTO**

**I. Instrucciones**

Estimados estudiantes, esta guía de observación tiene como propósito valorar los avances en la aplicación del proyecto según el cronograma definido en la fase anterior (planificación).

**II. Datos generales**

Nombres y apellidos de los estudiantes Fecha: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

Nombre del proyecto: \_\_\_\_\_

Nombre del docente evaluador: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

**III. Instrumento**

| Elemento                                  | Criterios                                                                                                  | Valoración |    | Observaciones |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----|---------------|
|                                           |                                                                                                            | Sí         | No |               |
| Búsqueda y recopilación de la información | Los estudiantes identifican fuentes confiables y relevantes para su proyecto.                              |            |    |               |
|                                           | Utilizan al menos tres recursos bibliográficos distintos (libros, artículos, sitios web académicos).       |            |    |               |
|                                           | Muestran iniciativa y autonomía durante la recopilación de información.                                    |            |    |               |
|                                           | Organizan la información de manera lógica y creativa (uso de fichas, mapas conceptuales, resúmenes, etc.). |            |    |               |
|                                           | Los estudiantes logran comprender los conceptos teóricos básicos del proyecto.                             |            |    |               |
|                                           | Existe evidencia de colaboración efectiva entre los miembros del equipo.                                   |            |    |               |



|                                       |                                                                                                   |  |  |  |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Análisis y síntesis de la información | Emplean herramientas o estrategias para sintetizar la información (cuadros, esquemas, diagramas). |  |  |  |
|                                       | Siguen las instrucciones y recomendaciones del docente para organizar la información.             |  |  |  |
| Producción parcial del producto final | Los estudiantes elaboran un producto parcial o final acorde con los objetivos del proyecto.       |  |  |  |
|                                       | Integran correctamente los conocimientos adquiridos en la recopilación y análisis de información. |  |  |  |
|                                       | Realizan los ajustes necesarios al producto con base en las sugerencias de los docentes           |  |  |  |
|                                       | El producto es coherente con los objetivos del proyecto, creativo y refleja el trabajo en equipo. |  |  |  |

## Sesión 3

### MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLEGIO PÚBLICO EXPERIMENTAL MÉXICO GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS

#### I. Instrucciones

Estimados docentes, esta guía de observación tiene como propósito valorar el alcance de las competencias de los estudiantes a partir de la presentación del proyecto interdisciplinario construido a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

#### II. Datos generales

Nombres y apellidos de los estudiantes

Fecha: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

Nombre del docente evaluador: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

#### III. Instrumento

| Elemento    | Criterios                                                                                    | Valoración |    | Observaciones |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----|---------------|
|             |                                                                                              | Sí         | No |               |
| Metodología | En la introducción se evidencia el saludo, presentación de los expositores, tema y objetivo. |            |    |               |
|             | En el desarrollo se expone de manera clara y lógica los principales argumentos del tema      |            |    |               |
|             | En la conclusión se presenta una síntesis de los aspectos planteados en la exposición.       |            |    |               |
| Discurso    | Presenta un buen dominio del tema                                                            |            |    |               |
|             | La información está organizada de manera lógica y sistemática                                |            |    |               |
|             | Adecua su nivel de la lengua según la situación comunicativa                                 |            |    |               |
|             | Expresa de manera precisa la información sin redundancias                                    |            |    |               |
|             | Pronuncia las palabras según el contexto académico de la exposición.                         |            |    |               |

|                                |                                                                                                                                                          |  |  |  |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|                                | Reformula el mensaje si es necesario                                                                                                                     |  |  |  |
|                                | Regula las emociones según contexto comunicativo                                                                                                         |  |  |  |
| Lenguaje no verbal             | Mantiene una buena postura, correcta gesticulación y usa el escenario para movilizarse ante el auditorio.                                                |  |  |  |
|                                | Tiene un constante contacto visual con el auditorio para mantener su atención                                                                            |  |  |  |
| Integración de las asignaturas | Se evidencia la competencia de mi asignatura en los argumentos expuestos.                                                                                |  |  |  |
|                                | Tiene la capacidad de resolver problemas aplicando los conocimientos teóricos y procedimentales de mi asignatura.                                        |  |  |  |
|                                | Adecuado desarrollo experimental y procedimental con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos y la integración de las disciplinas involucradas. |  |  |  |
| Recursos audiovisuales         | Utiliza recursos audiovisuales de acuerdo con el tema (presentaciones, videos, imágenes)                                                                 |  |  |  |
|                                | Los recursos llaman la atención de auditorio                                                                                                             |  |  |  |
|                                | Los recursos visuales tienen buena ortografía y redacción.                                                                                               |  |  |  |
| Presentación de producto final | Presenta el producto final del proyecto                                                                                                                  |  |  |  |
|                                | El producto final promueve la resolución del problema planteado.                                                                                         |  |  |  |
|                                | Genera una propuesta para un cambio en el entorno social, cultural y comunitario.                                                                        |  |  |  |
|                                | Puede ser sostenible en el transcurso del tiempo.                                                                                                        |  |  |  |

### Principales hallazgos

| Fortalezas | Aspectos a mejorar |
|------------|--------------------|
|            |                    |

## Sesión 4

### MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLEGIO PÚBLICO EXPERIMENTAL MÉXICO RÚBRICA PARA AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO

#### I. Instrucciones

Estimados estudiantes, este instrumento pretende valorar desde su percepción el alcance del proyecto ejecutado desde el aporte de cada una de las asignaturas. Por tanto, te solicitamos marques con una X cada espacio según tu apreciación.

#### II. Datos generales

Nombres y apellidos del estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del proyecto: \_\_\_\_\_

#### III. Rúbrica

| Elemento                         | Criterio                                                                                                                                                   | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------|---------------|--------------------------|
| <b>Capacidad de autocrítica</b>  | La identificación de fortalezas en el proyecto favorecerá mi desempeño personal y grupal.                                                                  |                       |            |               |                          |
|                                  | El reconocimiento de las limitaciones en el desarrollo del proyecto fomenta mi pensamiento crítico.                                                        |                       |            |               |                          |
|                                  | Las propuestas de alternativas para mejorar el proyecto favorecen la comunicación y el trabajo en equipo.                                                  |                       |            |               |                          |
| <b>Competencia interpersonal</b> | Es importante la valoración positiva del aporte brindado con cada miembro del equipo de trabajo.                                                           |                       |            |               |                          |
|                                  | Es fundamental la capacidad de resolver conflictos en el equipo para el desarrollo ético de proyectos en el contexto escolar.                              |                       |            |               |                          |
| <b>Aprendizaje reflexivo</b>     | La expresión oral y escrita con claridad y pertinencia (según lo aprendido) es una habilidad que se desarrolla en la ejecución de proyectos colaborativos. |                       |            |               |                          |

|                                   |                                                                                                                                                                            |  |  |  |  |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
|                                   | La valoración crítica ayuda a fortalecer las competencias académicas (orientadas en las asignaturas) y comunicativas y personales.                                         |  |  |  |  |
| <b>Aportes de las asignaturas</b> | El desarrollo de cada contenido de clase (todas las asignaturas) fue relevante para la planificación y ejecución del proyecto.                                             |  |  |  |  |
|                                   | La comunicación oral y escrita debe ser estimulada (orientada) desde todas las asignaturas porque permite el desarrollo de proyectos en el contexto escolar y comunitario. |  |  |  |  |
|                                   | Los docentes deben brindarnos actividades para desarrollar todos los contenidos de una manera práctica y útil para la vida.                                                |  |  |  |  |

## **Anexo 16: Metodología para el desarrollo de los talleres con el profesorado**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**ÁREA DEL CONOCIMIENTO EDUCACIÓN, ARTE Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA**

**TALLER DE CAPACITACIÓN A DOCENTES**

**Tema:**

Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de 10 grado de la modalidad de jóvenes y adultos

**Facilitador:**

Lic. Víctor Alfonso Loaisiga Manzanarez

**Periodo:**

Marzo-abril 2024

## **I. Presentación**

En el dinámico entorno educativo del Colegio Experimental México, especialmente la modalidad de jóvenes y adultos (turno sabatino), se reconoce la importancia crucial de fortalecer las competencias comunicativas tanto en docentes como en estudiantes. Este taller se presenta como una respuesta integral y holística para potenciar la competencia comunicativa, no solo como una habilidad aislada, sino como un componente esencial de la formación académica y personal de los participantes.

El reto del taller radica en abordar las necesidades específicas de la comunicación en los estudiantes de décimo grado y la capacidad de integración de estas habilidades en su formación académica, para ello se debe promover una comunicación efectiva que trascienda las barreras disciplinarias y enriquezca la experiencia educativa de manera transversal. Por ello, el objetivo general del taller es desarrollar las competencias didácticas de los docentes para integrar sus asignaturas en un proyecto de integración interdisciplinaria.

Este taller se fundamenta en un enfoque de aprendizaje activo-participativo, donde se aprende haciendo a través de trabajos colaborativos, se realizará un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, incorporando el uso de las TIC y la elaboración de propuestas metodológicas innovadoras. La metodología propuesta busca no solo transmitir conocimientos, sino involucrar activamente a los participantes en la construcción de su propio aprendizaje. Los principales contenidos a desarrollar corresponden: competencia comunicativa, metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el diseño de una planificación integrada.

## **II. Objetivos**

### **a. General**

Desarrollar las competencias didácticas de los docentes mediante la planificación de una estrategia de integración disciplinaria para el desarrollo de las competencias en los estudiantes de 10 grado de la modalidad de Jóvenes y Adultos del Colegio Público Experimental México.

### **b. Específicos**

1. Establecer los elementos teóricos y metodológicos para la integración de las habilidades comunicativas en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).
2. Diseñar estrategias con carácter interdisciplinarios desde la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el desarrollo de las competencias en los estudiantes en correspondencia a las áreas de estudio.

### III. Metodología de los talleres

| Sesión | Tiempo      | Tema                                                                                  | Objetivo                                                                                                                                | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | 120 minutos | 1. Competencia comunicativa.<br>1.1. Integración de las habilidades lingüísticas.     | Comprender la importancia de la competencia comunicativa como eje transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.                 | <b>1. Inicio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de los participantes a través de la dinámica “Mi cualidad” donde compartirán datos relacionados a: cualidad, nombre, asignatura que imparte, expectativas del taller.</li> <li>Presentación de los aspectos generales del taller: objetivos, metodología e importancia.</li> </ul> <b>2. Desarrollo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>En pareja, lea y resuelva el estudio de caso titulado: <i>Desafíos en el desarrollo de competencia comunicativa: un análisis integrado en el Colegio Público San José</i>.</li> <li>Por medio de una exposición comparte las reflexiones a partir del análisis del estudio de caso (guía de preguntas).</li> <li>En plenario, evaluar la presentación oral y escritura de los materiales de apoyo en los instrumentos brindados por el facilitador.</li> </ul> <b>3. Culminación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>De manera colectiva, elaboran un esquema gráfico (libre selección) donde reflejen los principales problemas de comunicación de los estudiantes.</li> <li>Explican el esquema ante el plenario.</li> </ul> |
| 2      | 120 minutos | 2. Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)<br>2.1. Conceptos básicos<br>2.2. Metodología | Comprender los principios del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) desde la integración interdisciplinaria de las disciplinas escolares | <b>1. Inicio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de los aspectos generales del taller: objetivos, metodología e importancia.</li> </ul> <b>2. Desarrollo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |



|   |             |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |             | <p>2.3. Planificación de estrategia interdisciplinaria</p> <p>2.3.1. Construcción del problema central.</p> <p>2.3.2. Propuestas de solución.</p>                                                 |                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiendo la explicación del facilitador sobre los conceptos básicos, metodología del ABP y ejemplos de proyectos en educación media.</li> <li>• Por medio de una lluvia de ideas cada docente comparte su percepción sobre los problemas de comunicación en sus asignaturas.</li> <li>• Por medio de un análisis integrado de problemas, se reúnen en equipo para determinar las causas, consecuencias y propuestas a los problemas de comunicación desde una óptica interdisciplinaria a través de un esquema de pescado.</li> <li>• A partir de la exposición construir el problema central de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>3. Culminación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulación de los conceptos claves.</li> </ul> |
| 3 | 120 minutos | <p>3. Planificación de la estrategia interdisciplinaria</p> <p>3.1. Análisis curricular</p> <p>3.2. Redacción de competencias genéricas y específicas.</p> <p>3.3. Resultados de aprendizaje.</p> | Establecer relaciones teóricas y metodológicas de las asignaturas de acuerdo al problema central de aprendizaje.           | <p><b>1. Inicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los aspectos generales del taller: objetivos, metodología e importancia.</li> </ul> <p><b>2. Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende los modelos de redacción de competencias genéricas y específicas por el facilitador.</li> <li>• De manera individual, construye la matriz de selección de contenidos esenciales según su programa de estudio.</li> </ul> <p><b>3. Conclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En plenario, presenta avances para retroalimentación.</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
| 4 | 120 minutos | <p>1. Planificación de estrategia interdisciplinaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de la asignatura integradora (AI).</li> </ul>                                         | Establecer las etapas de la planificación integradora a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). | <p><b>1. Inicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los aspectos generales del taller: objetivos, metodología e importancia.</li> </ul> <p><b>2. Desarrollo</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |  |                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de la matriz integradora según la metodología ABP.</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De manera oral, se analiza infografías sobre la matriz integradora.</li> <li>• En plenario, se selecciona la asignatura integradora a partir de los parámetros establecidos por el facilitador.</li> <li>• Por medio de trabajo colaborativo, inicia la construcción de la matriz de integración a partir de la metodología del ABP.</li> <li>• Participa en plenario, para evaluar los avances de la matriz integradora.</li> </ul> <p><b>3. Conclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por medio de la dinámica “Pitch de elevador” resume los principales conceptos aprendidos en la sesión durante 60 segundos.</li> </ul> |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## IV. Recursos utilizados

### Sesión 1

#### La transversalidad de la comunicación en la práctica docente

### I. Actividades de Aprendizaje

#### 1. Leo atentamente el siguiente estudio de caso:

#### TÍTULO

#### **Desafíos en el desarrollo de competencia comunicativa: un análisis integrado en el Colegio Público San José**

En el Colegio Público San José, del municipio de Terrabona, departamento de Matagalpa. Los docentes que imparten décimo grado tienen muchas dificultades con ese grupo. La gran mayoría de estudiantes tienen obstáculos para comunicarse, especialmente muestran falta de confianza al expresar sus ideas y opiniones en público. Esto puede deberse a temores de críticas o burlas por parte de sus compañeros. Además, a menudo no logran escuchar activamente las lecciones. De esta forma, los discentes afectan su capacidad para comprender y responder adecuadamente a las exigencias de los profesores, por tanto, no realizan las evaluaciones orales y escritas orientadas.

También, los docentes han evidenciado que algunos estudiantes tienen un vocabulario limitado, lo que restringe su capacidad para expresar conceptos de manera precisa y efectiva. A esto se le añade, que la mayoría lucha por organizar sus pensamientos de manera coherente al hablar o escribir, lo que puede llevar a comunicaciones confusas o incoherentes. Esto ha afectado profundamente el desarrollo de sus competencias en todas las asignaturas y el rendimiento académico de la institución educativa.

#### **2. Formo parejas para una lectura colectiva de la situación. Intercambio puntos de vista con mis demás compañeros.**

#### **3. Con base a la lectura, respondo las siguientes preguntas de manera oral:**

- ¿Qué impacto crees que tiene la falta de confianza y las habilidades de escucha deficientes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la construcción de relaciones positivas entre compañeros?
- ¿Cuáles son las barreras percibidas por los docentes al colaborar con otros colegas de diferentes asignaturas para fortalecer las habilidades comunicativas?
- ¿De qué manera podría el desarrollo de habilidades comunicativas en todas las asignaturas contribuir al alcance de las competencias de los estudiantes?
- Imagina cómo podría ser el aula ideal en términos de fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes. ¿Qué estrategias colaborativas entre docentes podríamos implementar para crear este entorno y lograr un desarrollo comunicativo más sólido?

#### **4. Comparte en plenario el análisis realizado en pareja.**

#### **5. Entrega del escrito al facilitador del taller.**

## LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN DE EXPOSICIÓN ORAL

| Elemento                          | Criterios                         | Aspecto a observar                                                                                                                       | Nivel de cumplimiento |    |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|
|                                   |                                   |                                                                                                                                          | SI                    | NO |
| Estructura de una exposición oral | <b>Exordio</b>                    | Llama la atención del público a través de una frase célebre, un verso, lema o pregunta retórica.                                         |                       |    |
|                                   | <b>Proposición</b>                | Presenta a los expositores, el tema a discutir, y el objetivo de la disertación.                                                         |                       |    |
|                                   | <b>Argumentación</b>              | Expone de manera sistemática y lógica los principales argumentos del tema.                                                               |                       |    |
|                                   | <b>Conclusión</b>                 | Presenta una síntesis de los aspectos más destacados del tema y la inducción al auditorio según el objetivo planteado.                   |                       |    |
|                                   | <b>Exhortación</b>                | Invita al público al cambio de ideas a partir de acciones coherentes sobre el tema abordado.                                             |                       |    |
|                                   | <b>Epilogo</b>                    | Culmina su intervención con una frase célebre que contenga el objetivo de su ponencia. Además, se despide cordialmente del auditorio.    |                       |    |
| Discurso                          | <b>Forma de hablar en público</b> | Atrae la atención del público a través de un discurso de adaptación (adaptación de la teoría a la personalidad del orador)               |                       |    |
|                                   | <b>Coherencia discursiva</b>      | Muestra un buen dominio del tema. Además, la información está organizada de manera lógica y sistemática (general a lo particular)        |                       |    |
|                                   | <b>Nivel de la lengua</b>         | Muestra un registro culto en las expresiones utilizadas en su disertación                                                                |                       |    |
| Lenguaje no Verbal                | <b>Ademanes</b>                   | Las manos y pies deben manejarse con soltura, naturalidad y elegancia.                                                                   |                       |    |
|                                   | <b>Postura corporal</b>           | Mantiene una buena postura, correcta gesticulación y usa el escenario para movilizarse ante el auditorio.                                |                       |    |
|                                   | <b>Elementos kinésicos</b>        | Los gestos están acordes a la lógica discursiva. También, tiene un constante contacto visual con el auditorio para mantener su atención. |                       |    |

|                  |                                       |                                                                   |  |  |
|------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--|--|
|                  | Elementos proxémicos                  | Mantiene un tipo de relación asimétrica pública con el auditorio. |  |  |
| Tiempo           | Cumplimiento del tiempo de exposición | Cumple con tiempo ajustado al previsto-                           |  |  |
| Valoración final |                                       |                                                                   |  |  |

Principales hallazgos

| Fortalezas | Aspectos a mejorar |
|------------|--------------------|
|            |                    |

**I. Propósito**

Redactar párrafos considerando los elementos estructurales, gramaticales y ortográficos.

**II. Datos de los docentes**

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

**III. Instrumento**

| Elemento   | Criterios                                                                                                         | Escala de cumplimiento |    | Observaciones |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|---------------|
|            |                                                                                                                   | Sí                     | No |               |
| Estructura | Los párrafos se estructuran a partir de una idea principal.                                                       |                        |    |               |
|            | Los párrafos tienen al menos dos ideas secundarias.                                                               |                        |    |               |
|            | Los párrafos tienen como máximo 10 líneas.                                                                        |                        |    |               |
| Gramática  | Las oraciones están construidas correctamente.                                                                    |                        |    |               |
|            | Existe concordancia entre el SNS y SVP en las oraciones                                                           |                        |    |               |
|            | Utiliza correctamente palabras con distintos significados                                                         |                        |    |               |
|            | Escribe de manera impersonal los enunciados                                                                       |                        |    |               |
|            | Uso correcto de las formas verbales                                                                               |                        |    |               |
|            | Ausencia de vulgarismos “me, te, se”                                                                              |                        |    |               |
|            | Evita frases demasiado largas (referencia 35 palabras).                                                           |                        |    |               |
| Ortografía | Utiliza correctamente las letras mayúsculas                                                                       |                        |    |               |
|            | Utiliza de manera adecuada los signos de puntuación                                                               |                        |    |               |
|            | Emplea adecuadamente las tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas                           |                        |    |               |
| Cohesión   | Utiliza conectores lógicos para mantener el referente.                                                            |                        |    |               |
|            | Evita repeticiones innecesarias.                                                                                  |                        |    |               |
|            | Conserva la correlación temporal de las formas verbales.                                                          |                        |    |               |
| Coherencia | Los párrafos utilizan diferentes patrones textuales (causa-efecto, problema solución, comparación contraste etc.) |                        |    |               |
|            | El párrafo aborda un solo tema                                                                                    |                        |    |               |
|            | Ausencia de información relevante e innecesaria                                                                   |                        |    |               |
|            | Desarrollo de la información de manera progresiva y equilibrada                                                   |                        |    |               |
| Adecuación | Utiliza un lenguaje formal según el tema abordado                                                                 |                        |    |               |
|            | Ausencia de vulgarismos y expresiones coloquiales                                                                 |                        |    |               |

## Sesión 2

### Metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)

#### 1. Esquema de espina de pescado

#### 2. Redacción del problema central

La concepción extensiva de las Dificultades en el Aprendizaje, ha tenido como una de sus consecuencias más inmediata, la heterogeneidad de la población escolar a la que hacen referencia: “Este alumnado se caracteriza por la presencia de algunos de los rasgos siguientes: desórdenes en los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria...), impedimentos neurológicos (disfunción cerebral mínima,...), déficit de atención e hiperactividad o inteligencia límite.”<sup>3</sup> Un cuadro clasificatorio con tal variedad de rasgos, desórdenes, impedimentos, déficit y discapacidades, requiere precisiones terminológicas, diagnósticas y de intervención, para evitar que las Dificultades en el Aprendizaje lleguen a convertirse en un totum revolutum (todo revuelto) en el que todo parezca relacionado e indicado.

La lengua materna, el español, es una herramienta básica para el desarrollo de capacidades sociales. El ser humano siempre interactúa en un contexto lingüístico específico para satisfacer sus necesidades de conocimiento a través de la interpretación de los diferentes fenómenos de la realidad. Por esta razón, el aprendizaje de las habilidades del lenguaje (hablar, escribir, escuchar y leer) en escenarios educativos formales tienen como propósito el uso de la lengua para una comunicación eficaz en correspondencia a las variedades lingüísticas, los propósitos comunicativos, el entorno social y las reglas discursivas. Sin embargo, en la actualidad el nivel en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes es sumamente bajo. La mayoría presenta dificultades para la producción de diversos tipos de textos, la comprensión de mensajes orales y escritos en contextos formales, y las habilidades necesarias para adecuar un discurso según propósitos comunicativos definidos.

## Sesión 3

### Planificación de estrategia interdisciplinaria

#### 1. Redacción de competencias genéricas y específicas

**¿Qué son las competencias?**

Son actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético.

Sergio Tobón y García Fraile (2008)

**¿Qué son las competencias?**

Son actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético.

Sergio Tobón y García Fraile (2008)

**Estructura de una competencia**

**Verbo + objeto conceptual + finalidad + condición de referencia**

**Determinar el objeto conceptual**

Es el **contenido** (de aprendizaje o temática) sobre el cual recae la acción de aprendizaje.



| 1                                    | 2                                                         |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Verbo de desempeño<br>(Debe ser uno) | Objeto conceptual                                         |
| Aplica                               | técnicas de resolución de conflictos en materia familiar, |

**Determinar la finalidad, el para qué se realizará esa acción.**



Refiere el ¿Para qué?, o de qué forma queremos orientar el proceso de aprendizaje.

Ejemplo

| 1                                    | 2                                                         | 3                                                               |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Verbo de desempeño<br>(Debe ser uno) | Objeto conceptual                                         | Finalidad<br>(¿Para qué?)                                       |
| Aplica                               | técnicas de resolución de conflictos en materia familiar, | para propiciar cambios y mejorar la calidad de vida en el país, |



### Condición de referencia



«Se establecen las condiciones dentro de las cuales queremos que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje»

Puede ser una actitud ética, o una determinada normativa o un referente teórico o metodológico que indica la condición de calidad.

### FORMULACIÓN DE LA COMPETENCIA:

Aplica técnicas de resolución de conflictos en materia familiar, para propiciar cambios y mejorar la calidad de vida en el país, participando como mediador y conciliador en problemas familiares.

Ejemplo:

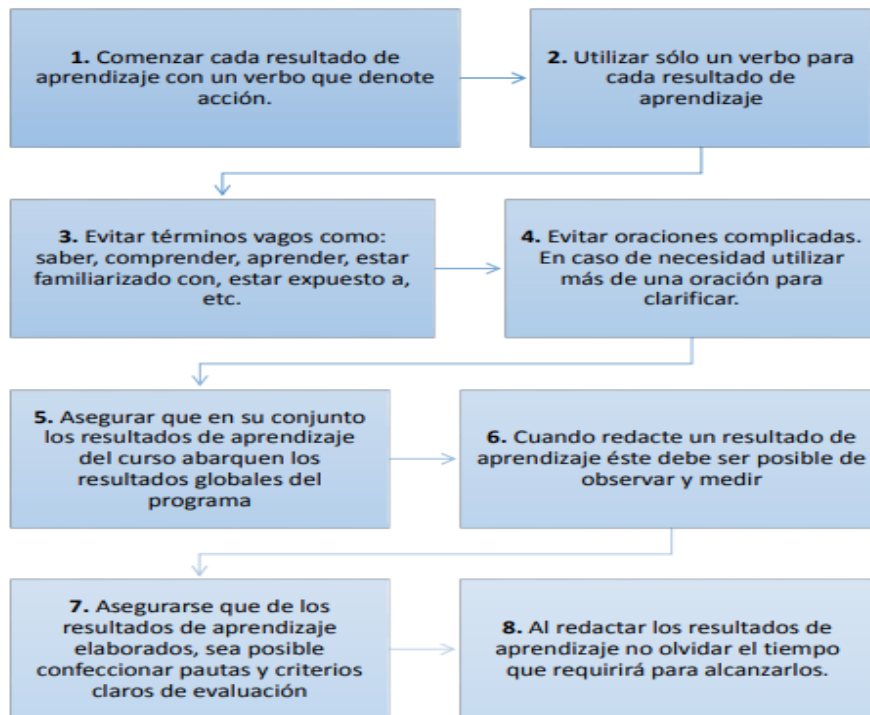
| 1<br>Verbo de desempeño<br>(Debe ser uno) | 2<br>Objeto conceptual                                    | 3<br>Finalidad<br>(¿Para qué?)                                  | 4<br>Condición de referencia<br>(complemento o contexto de la competencia) |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Aplica                                    | técnicas de resolución de conflictos en materia familiar, | para propiciar cambios y mejorar la calidad de vida en el país, | participando como mediador y conciliador en problemas familiares.          |

## 2. Formato para estructurar competencias

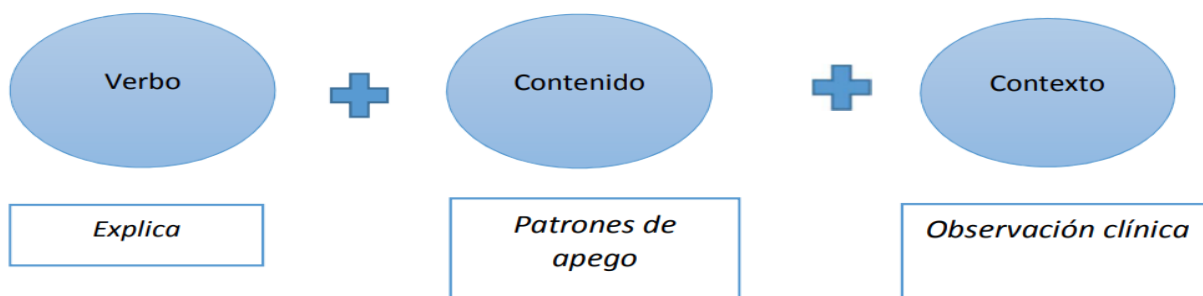
| 1<br>Verbo de desempeño<br>(Debe ser uno) | 2<br>Objeto conceptual | 3<br>Finalidad<br>(¿Para qué?) | 4<br>Condición de referencia<br>(complemento o contexto de la competencia) |
|-------------------------------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|                                           |                        |                                |                                                                            |

¿Cómo redactar resultados de aprendizaje?

## Ejemplo:



*Explica diversos patrones de apego a través de la observación clínica*



## Sesión 4

### Planificación de estrategia interdisciplinaria

#### 1. Asignatura integradora

El término disciplina integradora no tiene una acepción común en todos los contextos. De manera bastante frecuente se utiliza para denotar la integración de saberes, por ejemplo, cuando se plantea que “un consenso común es describir a la mecatrónica como una disciplina integradora de las áreas de mecánica, electrónica e informática cuyo objetivo es proporcionar mejores productos, procesos y sistemas”. En otras ocasiones aborda el objeto de trabajo del futuro profesional y se organiza en forma de sistema para elevar la calidad de la formación de los egresados, de manera que éstos puedan dar respuesta a las crecientes necesidades y perspectivas del desarrollo económico y social del país.

La disciplina integradora, debe servir como elemento de cohesión entre el resto de las disciplinas, de ahí su carácter integrador. A partir de los tipos de problemas que son resueltos en las disciplinas donde el estudiante realiza abstracciones de la realidad, forma su pensamiento y desarrolla habilidades propias para el estudio y trabajo con los contenidos de las ciencias o ramas del saber vinculadas a su profesión es que esas habilidades se incorporan a la solución de problemas de las disciplinas integradoras, que son, en última instancia, los de la realidad social misma. Surgen entonces habilidades generalizadoras que se corresponden con la sistematización de las ya desarrolladas en las otras disciplinas.

La disciplina integradora debe interrelacionar todos los contenidos recibidos de las diferentes disciplinas del plan de estudio y posibilitar que el estudiante se apropie del objeto de su trabajo mediante la solución de problemas de la práctica social. En ella están presentes no sólo el estudio como exponente de lo académico y el trabajo como representación de lo laboral, sino también el método de la investigación científica, por eso su nivel de asimilación parte desde lo productivo hasta lo creativo y su evaluación es problemática.

Es una disciplina que permite complementar y consolidar la formación académica del estudiante, afianzando sus destrezas y habilidades, aptitudes críticas, reflexivas y constructivas y logrando una gradual adaptación a su actividad como profesional, generando conciencia, sentido de responsabilidad y vivencia profesional, cooperación organizacional y compromiso social, como complemento del proceso de enseñanza.

Matriz integradora

I. Datos generales

Asignatura integradora: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Periodo: \_\_\_\_\_ Modalidad: \_\_\_\_\_

II. Matriz

|                          |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
|--------------------------|---------------------------|---------------------|------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Competencia genérica:    |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| Competencias específicas |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| 1. Lengua y literatura   |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| 2. Matemática            |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| 3. Química               |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| 4. Geografía económica   |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| •                        |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| Actividad integradora    |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| Proyecto integrador      |                           |                     |            |                                     |                    |                                      |                           |
| Fases                    | Resultados de aprendizaje | Asignaturas         | Contenidos | Estrategia y técnica de aprendizaje | Tipo de evaluación | Técnica e instrumentos de evaluación | Evidencias de aprendizaje |
| I fase                   |                           | Lengua y Literatura |            |                                     |                    |                                      |                           |
|                          |                           | Matemática          |            |                                     |                    |                                      |                           |

|                                                  |  |                     |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------|--|---------------------|--|--|--|--|--|
| Preparación o planificación del proyecto         |  | Química             |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Geografía económica |  |  |  |  |  |
| <b>II fase</b><br><br>Desarrollo del proyecto    |  | Lengua y Literatura |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Matemática          |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Química             |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Geografía económica |  |  |  |  |  |
| <b>III fase</b><br><br>Presentación del proyecto |  | Lengua y Literatura |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Matemática          |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Química             |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Geografía económica |  |  |  |  |  |
| <b>IV fase</b><br><br>Evaluación del proyecto    |  | Lengua y Literatura |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Matemática          |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Química             |  |  |  |  |  |
|                                                  |  | Geografía económica |  |  |  |  |  |



Anexo 17: Matrices de análisis textual del texto diagnóstico

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua  
Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura (desde un enfoque por competencias)  
Matriz de análisis textual de ensayo argumentativo

I. Datos generales  
Códigos de estudiantes: A13, A17 Tipo de texto: Ensayo argumentativo Fecha: 6 de abril 2024

Simbología de errores

Gramaticales

Ortográficos

| II. Matriz |            |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| N°         | Dimensión  | Categoría            | Evidencia en el texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Análisis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1          | Estructura | Estructura del texto | El texto se compone de tres párrafos únicamente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | No se evidencia la estructura del ensayo, únicamente los párrafos contruidos realizan una contextualización de la comunidad. El primero, presenta el problema. El segundo y tercero sugiere algunas medidas (trasformación educativa, prácticas sostenibles y la sensibilización de la comunidad).                                                                                                    |
|            |            | Título               | <i>Soluciones ante los problemas de la comunidad</i><br><u>panamanka</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | El título si es pertinente con el tema tratado, pero no llama la atención del lector. Además, se aprecia un error de ortografía literal (uso de mayúscula).                                                                                                                                                                                                                                           |
|            |            | Introducción         | La comunidad Panamahka, en la costa caribeña de Nicaragua, afronta una compleja intersección de desafíos que impactan profundamente en la vida de sus integrantes, particularmente las mujeres indígenas y afrodescendientes. Estos desafíos, entre los que se incluyen barreras culturales, sociales y ambientales, se han intensificado en los últimos años debido a los movimientos migratorios y los cambios socioeconómicos en la región. Esta situación ha agravado problemas <u>preexistentes, como</u> la falta de acceso a una educación de calidad, la discriminación de género, la escasez de oportunidades laborales y la degradación del medio ambiente <u>nte</u> | El tema si se presenta (problemas complejos en las mujeres indígenas y afrodescendientes). Sin embargo, no hay evidencia de la tesis (que debió ser explicativa por la propuesta de solución en el desarrollo del texto, ni se precisa el objetivo). Esto tampoco corresponde a la propuesta de título, el cual presenta una solución a la problemática de la comunidad. No se evidencia el objetivo. |
|            |            | Argumentos           | Únicamente se evidencian dos párrafos. Estos se presentan a continuación:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | El único argumento que se utiliza es el deductivo, ya que primero hacen un planteamiento del                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|   |           |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---|-----------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Gramática |                                | <p>Para abordar esta compleja coyuntura, mi equipo y yo, hemos llegado a la conclusión de que es esencial adoptar un enfoque integral que atienda múltiples dimensiones de los problemas enfrentados por la comunidad Panamahka. En primer lugar, se requiere una transformación educativa que proporcione programas educativos y de capacitación adaptados a las necesidades específicas de las mujeres, <b>facilitando</b> la superación de las barreras culturales y sociales y <b>promoviendo</b> la igualdad de género y la conciencia ambiental. Este enfoque educativo no solo empodera a las mujeres para que participen activamente en la vida económica y social de la comunidad, <b>sino que también</b> contribuye a la construcción de un futuro más justo y equitativo para todos sus <b>miembros</b></p> <p>Además, se hace imprescindible promover prácticas sostenibles en la región para preservar su entorno natural y garantizar su viabilidad a largo plazo. Esto implica la adopción de técnicas agrícolas respetuosas con el medio ambiente, la gestión adecuada de los recursos naturales y la diversificación de las fuentes de ingresos. Al mismo tiempo, es crucial sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la conservación ambiental y el impacto de las actividades humanas en el ecosistema local, lo que contribuirá a mitigar los efectos negativos de la deforestación, la contaminación y la pérdida de biodiversidad que afectan a la región. En conjunto, este enfoque integral, <b>que también</b> incluye el empoderamiento económico de las mujeres a través de iniciativas como cooperativas y microcréditos, es fundamental para promover un desarrollo equitativo y sostenible en la comunidad Panamahka, <b>asegurando</b> así un futuro próspero y equitativo para todos sus habitantes.</p> | <p>problema (contextualización de la comunidad), luego a partir de este proponen soluciones en correspondencia al contexto descrito. El segundo párrafo también, tiene ese mismo objetivo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|   |           | Conclusión                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | No hay evidencias de conclusión.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|   |           | Escritura de oraciones         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>El primer párrafo está estructurado en tres oraciones complejas. La primera y segunda oración son compuestas de tipo subordinada. La tercera es una oración coordinada. Se evidencia en la primera oración un mal empleo de la coma (mi equipo y yo, hemos...). Ya que no se debe emplear coma entre el sujeto y predicado.</p> <p>El segundo párrafo está estructurado en cuatro oraciones. Estas son continuación (enumeración) de la idea principal descrita en el primer párrafo (la adopción del enfoque integral). La primera y segunda oración son simples. La tercera y cuarta compuestas subordinadas.</p> <p>Es necesario la revisión del uso excesivo de gerundios.</p> |
|   |           | Uso de palabras según contexto |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Los términos empleados si corresponden al tipo de texto, y léxico recomendado a la situación enunciativa: indígenas, ambientales, socioculturales, discriminación, comunidades etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|   |           | Idea principal en los párrafos |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | El primer párrafo si tiene idea principal (primera oración). El segundo párrafo, son las ideas secundarias del primero (presentación de soluciones para la comunidad).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|   |           | Patrones textuales             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Todo el texto presenta el patrón textual de problema-solución, ya que el primer párrafo contextualiza las desavenencias en Panamanhka, mientras el                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |



|  |  |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|--|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                              | segundo presenta las soluciones (propuesta) según los estudiantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|  |  | <b>Uso de conectores</b>     | <p>En el primer párrafo (introducción) no utiliza conectores lógicos, establecen la relación entre las oraciones por medio de signos de puntuación y el uso de elípticos. No obstante, se evidencia el empleo <i>si no que también</i>, siendo una construcción agramatical.</p> <p>En el segundo párrafo, se inicia con el uso de conectivos ordenadores (en primer lugar...., sin embargo no se continua con el uso de los mismos en los demás enunciados. En el tercer párrafo, se emplean los conectores sumativos “además, al mismo tiempo”, ambos de manera correcta.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|  |  | <b>Claridad y coherencia</b> | <p>Existen algunos problemas de claridad, porque utiliza un registro fácil de comprender. Sin embargo, se debe analizar el uso de algunos términos que podrían interpretarse de diferentes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atienda múltiples dimensiones de los problemas enfrentados por la comunidad Panamahka. (¿ A qué dimensiones se refiere?)</li> <li>- Además, se hace imprescindible promover prácticas sostenibles en la región para preservar su entorno natural y <i>garantizar su viabilidad</i> a largo plazo (¿De quién se garantizará la viabilidad?).</li> <li>- Enfoque integral (no se hace alusión a términos específicos o en qué radica la integralidad).</li> </ul> <p>Con respecto a la coherencia, el texto tiene coherencia global, ya que utiliza el patrón textual-problema-solución, sin embargo, se hace alusión a problemas sociales, culturales y ambientales,</p> |

|   |            |                             |  |                                                                                                     |
|---|------------|-----------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Ortografía |                             |  | estas no son completamente desarrollada en el texto, ni presentado soluciones a cada categoría.     |
|   |            | Léxico culto o estándar     |  | Los términos empleados corresponden al estándar según la temática abordada.                         |
|   |            | Uso de mayúscula            |  | Se emplearon correctamente.                                                                         |
|   |            | Uso de signos de puntuación |  | Faltó el uso de coma en algunos enunciados y no se debió usar en otras construcciones lingüísticas. |
|   |            | Tilde en palabras           |  | Todas se tildaron correctamente.                                                                    |

**Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua**  
**Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura (desde un enfoque por competencias)**  
**Matriz de análisis textual de ensayo argumentativo**

**I. Datos generales**

Códigos de estudiantes: A22,A26 Tipo de texto: ensayo Fecha: 6 de abril del 2024

**II. Matriz**

**Simbología de errores**

**Gramaticales**

**Ortográficos**

| N° | Dimensión  | Categoría              | Evidencia en el texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Análisis                                                                                                                                                                |
|----|------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Estructura | Estructura del texto   | El texto solo tiene un párrafo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Carece totalmente de la estructura del texto argumentativo                                                                                                              |
|    |            | Título                 | <i>Sobre movimientos migratorios, igualdad y sostenibilidad en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaragüense</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | No es pertinente, ya que escribieron el tema, no el título.                                                                                                             |
|    |            | Introducción           | <p>Concluimos que para mejorar cada uno de los puntos dados, debemo empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de alfabetización en esta comunidad en referente a la falta de empleo por lo cual se ha dado la migración de hombres en su mayoría promover el turismo en esta comunidad para así crear fuentes, de empleo y que se de una igualdad de oportunidades para la mujer de esta comunidad, mediante este proceso concientizar a la población La importancia de seguir contaminando las fuentes de agua y a la vez pedir apoyo al sector privado para en conjunto con Marena se pueda dar una reforestación</p> | Únicamente se escribió un párrafo, no se evidencian todas las partes del texto argumentativo.                                                                           |
|    |            | Argumentos             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Hay carecer de argumentación, no puede establecerse una conclusión.                                                                                                     |
|    |            | Conclusión             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                         |
|    |            | Escritura de oraciones |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Hay no haber signos de puntuación, se utilizó una sintaxis compleja, de esta forma, se alteran las relaciones de claridad, concordancia y coherencia en los enunciados. |

|   |           |                                |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-----------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Gramática | Uso de palabras según contexto | <p>para recuperar la biodiversidad que se ha <b>pérdido</b> por la falta de bosques.</p> <p>De esta <b>manera</b> se podría mejorar a largo plazo la situación para esta comunidad.</p> | Los términos empleados corresponden al estudio de caso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|   |           | Idea principal en los párrafos |                                                                                                                                                                                         | No se evidencia la idea principal, ya que se alude a una conclusión solo conocida por los emisores del discurso escrito, esa debió ser la idea principal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|   |           | Patrones textuales             |                                                                                                                                                                                         | Debió haber sido problema-solución, pero únicamente se enfocaron en el problema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|   |           | Uso de conectores              |                                                                                                                                                                                         | No hay evidencias de los conectores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|   |           | Claridad y coherencia          |                                                                                                                                                                                         | <p>El texto carece totalmente de claridad. Primeramente, por que se muestra una conclusión (efecto) sin la mención de unos antecedentes (causas), de esta forma, el lector al desconocer el contexto al que se alude, no comprenderá el texto. Asimismo, se expresan ideas sin sentido porque no se hace una contextualización de la comunidad (a la que se alude): <i>Concluimos que para mejorar cada uno de los puntos dados, debemo empezar por solucionar la problemática de la educación hacer un proyecto de alfabetización en esta comunidad en referente a la falta de empleo por lo cual se ha dado la migración.</i></p> <p>Con respecto a la coherencia del escrito, existen dificultades a nivel global (no se atiende a qué contexto o tema se alude) y local, ya que plantearon frases con varias interpretaciones, por ejemplo: <i>La importancia de seguir contaminando las fuentes de agua y a la vez pedir apoyo al sector privado para en conjunto con Marena se pueda dar una reforestación.</i> En estos enunciados, hay una contradicción a nivel semántico, ya que primero se</p> |

|          |                   |                                    |  |                                                                                                                                                         |
|----------|-------------------|------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                   |                                    |  | plantea la necesidad de contaminar en conjunto con una institución del Estado, luego reforestar. En síntesis, hay contradicciones entre los enunciados. |
|          |                   | <b>Léxico culto o estándar</b>     |  | Utiliza términos apropiados.                                                                                                                            |
| <b>3</b> | <b>Ortografía</b> | <b>Uso de mayúscula</b>            |  | Se evidencian problemas de ortografía, principalmente el uso de coma cuando se utilizan los conectores o para la estructura de oraciones explicativas.  |
|          |                   | <b>Uso de signos de puntuación</b> |  |                                                                                                                                                         |
|          |                   | <b>Tilde en palabras</b>           |  |                                                                                                                                                         |

**Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua**  
**Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura (desde un enfoque por competencias)**  
**Matriz de análisis textual de ensayo argumentativo**

**I. Datos generales**

Códigos de estudiantes: A15, A23, A30, A16 Tipo de texto: Ensayo Fecha: 6 de abril 2024

**II. Matriz**

**Simbología de errores**

**Gramaticales**

**Ortográficos**

| N° | Dimensión  | Categoría              | Evidencia en el texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Análisis                                                                                                                                                      |
|----|------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Estructura | Estructura del texto   | Los principales <b>movimientos migratorios</b> en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaragüense suelen <b>estar vinculado</b> a la búsqueda de mejores oportunidades económicas, acceso a los servicios básicos como educación y salud, así como la preservación de su cultura y tradiciones. También pueden ser motivados por factores como conflictos internos desastres naturales y cambio en el medio ambiente. | El texto no evidencia la estructura orientada en la prueba diagnóstica, únicamente un párrafo.                                                                |
|    |            | Título                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                               |
|    |            | Introducción           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                               |
|    |            | Argumentos             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                               |
|    |            | Conclusión             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                               |
|    |            | Escritura de oraciones |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Únicamente, el texto tiene dos oraciones. La primera es una oración compuesta subordinada. La segunda una oración simple. Se evidencia error de solecismos de |

|   |            |                                |                                                                                                                                               |
|---|------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Gramática  |                                | concordancia: <i>Los principales movimientos migratorios en la comunidad Panamanka de la costa caribe nicaraguense suelen estar vinculado</i> |
|   |            | Uso de palabras según contexto | Los términos utilizados corresponden al contexto descrito.                                                                                    |
|   |            | Idea principal en los párrafos | La primera oración es la principal.                                                                                                           |
|   |            | Patrones textuales             | No se evidencia un patrón textual definido.                                                                                                   |
|   |            | Uso de conectores              | Se utiliza el conector sumativo <i>también</i> , está bien empleado.                                                                          |
|   |            | Claridad y coherencia          | El texto si tiene claridad y coherencia, ya que se plantea las razones de los movimientos migratorios.                                        |
|   |            | Léxico culto o estándar        | El léxico es el apropiado para el tema abordado.                                                                                              |
| 3 | Ortografía | Uso de mayúscula               | Problemas de ortografía acentual, principalmente en el uso de punto y diéresis.                                                               |
|   |            | Uso de signos de puntuación    |                                                                                                                                               |
|   |            | Tilde en palabras              |                                                                                                                                               |

**Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua**  
**Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura (desde un enfoque por competencias)**  
**Matriz de análisis textual de ensayo argumentativo**

**I. Datos generales**

**Códigos de estudiantes:** A29, A28, A25, A19, A2 **Tipo de texto:** argumentativo **Fecha:** 6 de abril 2024

**II. Matriz**

**Simbología de errores**

**Gramaticales**

**Ortográficos**

| N° | Dimensión  | Categoría            | Evidencia en el texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Análisis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Estructura | Estructura del texto | <p><b>La comunidad de Panamankha de la costa caribe nicaragüense</b></p> <p>Los principales problema que obliga a los pobladores de Panamanka en migrar es la falta de apoyo de diferentes puntos, tales como el desempleo, la falta de educación, muchas limitaciones de recursos y el abuso de los colonos que despojan a los habitantes de sus hogares.</p> <p>Propuestas:</p>                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>El texto escrito no cumple con la estructura del ensayo.</p> <p>Tiene título, pero no llama la atención del lector, ni se relaciona de manera directa con el propósito comunicativo del texto escrito.</p> <p>No hay evidencia de introducción, ni argumentos que validen una propuesta de tesis. Solo una breve contextualización de la comunidad, no se especifica el propósito del texto, ni el punto de vista adoptado por los autores (tesis). De igual forma, no se presentó conclusión.</p> |
|    |            | Título               | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un programa de alfabetización e inversión a la educación y el apoyo a los lugareños para poder explotar sus conocimientos y cultura en los productos que pueden fabricar en la comunidad.</li> <li>➤ Hay que hacer espacios de innovación y fortalecimiento al desarrollo económico y aportar a una perspectiva intercultural de género y de buen vivir del pueblo.</li> <li>➤ También hay que apoyar a los programas ambientales para que se evite la deforestación de los arboles ya que estas comunidades viven de la naturaleza y no tienen que extinguir los recursos naturales.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|    |            | Introducción         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|    |            | Argumentos           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|    |            | Conclusión           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |



|   |           |                                |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|-----------|--------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Gramática | Escritura de oraciones         |  | <p>El primer párrafo está estructurado en un solo enunciado complejo. Se evidencia errores de solecismos de concordancia <i>Los principales problema</i> es incorrecto. Debe ser "Los principales problemas", ya que "problema" está en plural. Asimismo, redundancias <i>muchas limitaciones de recursos</i> es redundante. Solo "limitaciones de recursos" sería suficiente.</p> <p>En lo que respecta al segundo enunciado es una oración simple con varios complementos circunstanciales. En este se evidencia un mal empleo en las preposiciones, restando claridad al texto, <i>inversión a la educación</i> es incorrecto. Debe ser <i>inversión en la educación</i>.</p> <p>El enunciado tercero es una oración simple. En este se evidencian errores de ortografía: perspectiva y género. Por último, el enunciado cuatro es complejo. Este presenta errores de ortografía acentual: <i>arboles</i>.</p> |
|   |           | Uso de palabras según contexto |  | Los términos utilizados corresponden al contexto del estudio de caso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|   |           | Idea principal en los párrafos |  | <p>Con respecto al primer párrafo, al tener una sola oración compuesta, no se puede precisar la idea principal de manera tácita, implícitamente son los problemas de la comunidad.</p> <p>Los demás enunciados, no son párrafos, solo se componen de oraciones complejas, y se relacionan de manera directa con la primera oración (problema a los pobladores).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|   |           | Patrones textuales             |  | Solo se evidencia la aplicación de un patrón textual: problema-solución.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|   |           | Uso de conectores              |  | Se evidencia el uso de conectores sumativos en todo el texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|          |                   |                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|-------------------|------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                   |                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|          |                   | <b>Claridad y coherencia</b>       |  | Existen problemas de claridad, ya que se utilizaron frases que crean ambigüedad en los lectores, por ejemplo: <i>Los principales problema que obliga a los pobladores de Panamanka a migrar es la falta de apoyo de diferentes puntos.</i> No se precisa a qué se refiere el término “diferentes puntos”.                                       |
|          |                   | <b>Léxico culto o estándar</b>     |  | El léxico empleado corresponde al estándar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>3</b> | <b>Ortografía</b> | <b>Uso de mayúscula</b>            |  | Se evidencian errores de ortografía literal y puntual. Tales como en los siguientes casos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tales como: el desempleo (faltaron los dos puntos).</li> <li>- <i>Perpesctiva</i> por <i>perspectiva</i></li> <li>- <i>genero</i> por <i>género</i></li> <li>- <i>arboles</i> por <i>árboles</i></li> </ul> |
|          |                   | <b>Uso de signos de puntuación</b> |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|          |                   | <b>Tilde en palabras</b>           |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |