



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de alumnos de tercero de primaria y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

Dulce Teresa Hernández Pérez

Asesor tutor:

Víctor Martínez Rosillo

Asesor titular:

Silvia Lisett Olivares Olivares

Distrito Federal, México

Abril, 2012

Agradecimientos

A ti mamá, que me acompañaste en esta aventura que significó la maestría y que, de forma incondicional, entendiste mis ausencias y mis malos momentos, dándome siempre palabras de aliento para no desistir. ¡Gracias mamita!

A ti Bruno, hijo de mi corazón, que has tenido que prescindir de mi tiempo y dedicación y que me acompañaste en muchas noches de desvelo siempre con paciencia y cariño incondicional.

A Omar Hernández, por su paciencia, comprensión y aliento. ¡Gracias hermano!

A mis compañeros de trabajo de la Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón por todas sus palabras de aliento, cariño y apoyo. A mi director, el Profr. José Antonio Martínez López y a mi subdirectora la Profra. Conchita Yañes Martínez, por toda la paciencia, comprensión y facilidades que me otorgaron durante éste proceso.

De manera muy especial doy mi agradecimiento a la Mtra. María Susana Noguéz Navarro, mi compañera, comadre y amiga por haberme alentado a cursar la maestría, por creer en mí y por acompañarme a lo largo de todo este camino con sus consejos y su apoyo incondicional. ¡Gracias Susa!

Así mismo agradezco al Profr. Víctor Martínez Rosillo, por la paciencia, la dirección de este trabajo, por sus comentarios en todo el proceso de elaboración de tesis y sus atinadas correcciones.

¡Gracias a todos!

Resumen

La investigación que a continuación se presenta se configura dentro del ámbito de estrategias de aprendizaje innovadoras, es descriptiva y está dirigida fundamentalmente a comprobar si existe grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos.

El universo que ha abarcado la investigación es el circunscrito a alumnos y maestros de tercer grado de las escuelas primarias oficiales “José Ma. Morelos y Pavón” y “Profr. Ramón Andrade Carmona” en el curso académico 2011-2012.

El modelo de investigación adoptado ha sido enfocado hacia la utilización de la metodología mixta. El análisis de los datos obtenidos mediante la investigación cuasi experimental tienen como propósito establecer el logro de competencias comunicativas desarrolladas a través de la metodología basada en proyectos mediante un comparativo entre las competencias desarrolladas por un grupo de alumnos experimental que trabajó por proyectos y un grupo control que trabajó mediante el aprendizaje tradicional.

Se hizo una prueba de evaluación a las dos muestras de alumnos a fin de comparar el nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas a partir de cuatro habilidades básicas : la lectura, la escritura, la expresión oral y la comprensión oral. Tal prueba puso de manifiesto que no hubo un repunte significativo entre las competencias de ambas muestras, lo cual hizo necesaria la revisión de literatura pertinente para identificar a que se debió la anquilosada diferencia.

Índice

Capítulo I Planteamiento del problema	7
1.1 Antecedentes.....	7
1.2 Problema de Investigación.....	10
1.2.1 Objetivo General.....	11
1.2.2 Objetivos Específicos.....	11
1.3 Justificación.....	12
1.4 Limitaciones.....	15
1.5 Hipótesis.....	16
1.6 Delimitación.....	16
1.6.1 Espacio Físico.....	16
1.6.2 Espacio temporal.....	16
1.6.3 Espacio temático.....	16
1.6.4 Población de estudio.....	17
Capítulo II Marco Teórico	18
2.1 La competencia comunicativa.....	18
2.1.1 Definición de competencia.....	18
2.1.2 Competencia comunicativa.....	22
2.2 Dimensiones de la competencia comunicativa.....	29
2.2.1 Dimensión metodológica.....	30
2.2.2 Dimensión teórica.....	30
2.2.3 Dimensión epistemológica.....	30
2.3 Teorías que sustentan el concepto de competencias comunicativas.....	34
2.3.1 Teoría funcionalista.....	34
2.3.2 teoría pragmática.....	35
2.3.3 Corriente del Análisis del Discurso	35
2.3.4 Teoría Sociolingüística	36
2.3.5 Teoría de la Pedagogía general	38
2.3.6 Teorías del aprendizaje	38

2.3.7 Teoría empirista.....	41
2.3. Fundamentos lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la competencia comunicativa.....	42
2.4 El trabajo por proyectos.....	44
2.4.1 Repercusiones del trabajo por proyectos.....	48
2.4.2 El rol del profesor en el trabajo por proyectos.	49
2.4.3 EL rol del alumno en el trabajo por proyectos.....	51
2.4.4 Fases del proyecto.....	51
2.5 Estudios empíricos.....	56
Capítulo III Metodología.....	59
3.1 Método de investigación.....	61
3.2 Población participante y selección de la muestra.....	64
3.3 Marco contextual.....	66
3.3.1 Condiciones sociales, económicas y familiares.....	66
3.4 Instrumentos para la recolección de datos.....	68
3.4.1 Cuestionario.....	71
3.4.2 Prueba de comprobación de las competencias comunicativa.....	72
3.5 Procedimiento de la aplicación de instrumentos.....	78
3.6 Estrategia para el análisis de datos.....	81
Capítulo IV Análisis de datos.....	83
4.1 Análisis de resultados del cuestionario de autoevaluación estoy entonando	84
4.2 Analisis de resultados del cuestionario de autoevaluación	88
Capítulo V Conclusiones.....	90
5.1 Principales hallazgos por habilidad.....	91
5.1.1 La comprensión escrita.....	91
5.1.2 Expresión escrita.....	92
5.1.3 Comprensión oral.....	93
5.1.4 Expresión oral.....	93
5.2 Comparación de hallazgos y objetivos.....	95
5.3 Recomendaciones.....	99

5.4 Conclusiones.....	100
Referencias.....	103
Apéndices y Anexos.....	114
Apéndice A. Carta de Consentimiento.....	114
Apéndice B. Autoevaluación de competencias comunicativas.....	115
Apéndice C. Prueba de competencias comunicativas.....	116
Anexo 1. Documento de Códigos de la autoevaluación del grupo experimental.....	122
Anexo 2. Documento de Códigos de la autoevaluación del grupo control.....	123
Anexo 3. Concentrado de promedios por habilidad del grupo experimental.....	124
Anexo 4. Concentrado de promedios por habilidad del grupo control.....	125
Anexo 5. Comparación de promedios del grupo control y el grupo experimental.....	126
Índice de tablas y Gráficos	
Tabla 1. Estudios empíricos sobre competencias comunicativas y aprendizaje basado en proyectos.....	57
Tabla 2. Inventario de la muestra de Docentes.....	64
Tabla 3. Inventario de la muestra de alumnos.....	66
Tabla 4. Inventario de ítems del cuestionario de alumno.	72
Tabla 5 Dimensiones y actividades para evaluar la comprensión escrita-lectura.....	74
Tabla 6. Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la expresión escrita-escritura.....	75
Tabla 7. Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la comprensión oral-escuchar.....	76
Tabla 8. Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la expresión oral-hablar.....	76
Tabla 9. Dimensiones de la prueba de evaluación de competencias comunicativa.....	78
Tabla 10. Comparativo de promedios obtenidos por grupo en cada dimensión.....	86
Tabla 11. Distribución de frecuencia del promedio total.	88
Figura 1. Comparación de los promedios obtenidos en la autoevaluación de competencias comunicativas.....	85
Figura 2. Porcentaje obtenido en cada nivel de desempeño por el Grupo Control	88
Figura 3. Porcentaje obtenido en cada nivel de desempeño por el grupo experimental ...	88
Figura 4.Comparativo de los promedios obtenidos en cada habilidad por el grupo control y el grupo experimental.....	89

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes.

Al cambiar los contenidos programáticos, la estructura y las estrategias de enseñanza en los programas de estudio mexicano y ante los requerimientos del contexto social y educativo actual, se hace necesario un replanteamiento de las competencias que los docentes necesitan para la enseñanza de las diversas asignaturas que integran el currículum. El docente requiere aplicar estrategias didácticas apropiadas para que sus alumnos logren desarrollar dichas competencias. En el caso de la asignatura de Español y de las prácticas del lenguaje tanto escrito como oral, resulta fundamental comprender el sentido que tiene el trabajo por proyectos dada la estructura del programa de estudios 2009 de educación primaria, ya que en el campo formativo *Lenguaje y Comunicación* se alude a los proyectos didácticos como estrategia de enseñanza rectora.

Por lo anterior es que resulta fundamental señalar cuáles son los antecedentes del Aprendizaje Basado en Proyectos que brinden un panorama sobre sus concepciones e implicaciones en el aula, por lo que primeramente se expondrán los antecedentes de estudios teóricos y posteriormente se enlistarán algunos estudios empíricos al respecto.

De acuerdo con Mata (2008) el trabajo por proyectos favorece la creación de estrategias organizativas del conocimiento y beneficia el desarrollo de habilidades metacognitivas incrementando la autonomía y el grado de iniciativa de los alumnos además de que promueve la socialización, la cual juega un rol fundamental en el

proceso de aprendizaje pues a partir de las actividades y objetivos pedagógicos se posibilita el desarrollo de tareas que ofrecen situaciones de colaboración con un soporte adecuado para promover, organizar y coordinar la participación (Moallem, 2003)

El trabajo por proyectos deviene de la corriente constructivista del aprendizaje, que de acuerdo con Cenich (2005) define el aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el alumno participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento, característica principal del aprendizaje basado en proyectos, mismo que influye en interacciones complejas entre el conocimiento existente en los alumnos, el contexto social y el problema a resolver (Tam, 2000).

Es así que un aprendizaje basado en proyectos contempla un conjunto de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los propios alumnos en proyectos a través de los cuales se desarrollan y aplican habilidades y conocimientos (Arbulú, 2008)

Por su parte, los estudios realizados por Blank (1997) y Dickinson, et.al. (1998) sustentan que en el trabajo por proyectos los alumnos planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación estrecha con la realidad. Cabe señalar que las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey

De acuerdo con Karlin y Vianni (2001), el constructivismo concibe el aprendizaje como la derivación de construcciones mentales, es decir, que los individuos aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos basándose en sus conocimientos actuales y previos; característica intrínseca del trabajo por proyectos. Del mismo modo, Karlin y Vianni (2001) sostienen que los alumnos consideran que los proyectos poseen cualidades tales como ser divertidos, motivadores y retadores dado que desempeñan en ellos un papel activo tanto en su elección como en todo el proceso de planeación.

De igual manera, el enfoque por proyectos motiva a los niños a aprender, así lo afirma Díaz-Barriga (2005) al enfatizar que esta estrategia de aprendizaje facilita la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones de la realidad, sin olvidar que permite lograr aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento, la observación, el análisis y el juicio crítico, entre otras, al tiempo que se promueve la socialización y la autoestima (Glinz y Patricia, 2005).

El ABP puede considerarse como una oportunidad enriquecedora de aprendizaje caracterizado principalmente a partir de la asignación de una tarea con objetivos específicos o enseñanza programada o bien un conocimiento explícito, y su relación con un tópico o problema real, o bien cuestionamientos derivados de la interpretación de la experiencia es decir, el conocimiento tácito.(De Fillipi, 2001).

Según Bojó (2008) mediante la enseñanza por proyectos es posible estimular una mayor participación de los alumnos, favorecer la interdisciplinaria y hacer que

los alumnos comprendan las conexiones entre los diferentes campos formativos, sin olvidar que se parte de los conocimientos previos del alumno, aumentando su motivación al partir de sus características y de su propia realidad.

De modo similar, Blank(1997) y Dickinson et. al. (1998) recalcan que dentro del trabajo por proyectos, los alumnos ponen en práctica una gran variedad de habilidades y de competencias tales como la planeación, la colaboración, la toma de decisiones y el manejo del tiempo.

Hoy en día a la educación se le exige preparar alumnos capaces de enfrentar las diversas situaciones que les deparan los nuevos tiempos, promoviendo en ellos el aprender a conocer, a hacer y aprender a ser, pilares en los que, según Delors (1996) se centra el desarrollo de la persona y de la sociedad y que el trabajo por proyectos hace posible, pues de acuerdo con los aportes de Díaz-Barriga (2005) facilita la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones cercanas a la realidad del alumno y por tanto con mayor significado.

1.2 Problema de Investigación.

De acuerdo a los antecedentes expuestos y a la Reforma Educativa por la que atraviesa el sistema educativo mexicano, en particular a nivel primaria desde el 2009, la necesidad de aplicar estrategias innovadoras es evidente. Cabe señalar que aunque el trabajo por proyectos no es estrictamente novedosa en el contexto mundial, si lo es para nuestro país puesto que en el 2011 es cuando cumple su implementación en los grados

de 3° y 4° de educación primaria. (En 2009 se implementó en 1° y 6° y en 2010 en 2° y 5° a nivel nacional.)

Bajo la existencia que implica la actual reforma educativa de la educación básica, se hace evidente la necesidad de una educación en la que los docentes se responsabilicen y se comprometan con la difícil encomienda de educar y de retomar el desarrollo de competencias comunicativas desde una pedagogía por proyectos que conlleva, no sólo la necesidad de indagar respecto a las implicaciones de su aplicación, sino a formularse la siguiente cuestión ¿Existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de tercer grado y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos?

1.2.1 Objetivo General.

- Comprobar si existe grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos.

1.2.2 Objetivo Específico.

- I. Establecer el logro de competencias comunicativas desarrolladas a través de la metodología basada en proyectos.
- II. Determinar las ventajas y desventajas que tiene la aplicación del trabajo por proyectos en el desarrollo de competencias comunicativas.

1.3 Justificación

En la actualidad, la globalización permite conocer una gama de culturas y un compendio de basta información en el que el aspecto educativo juega un papel relevante pues a los docentes se les ha delegado la difícil tarea de formar alumnos competentes en todos los aspectos: social, laboral, tecnológico, de la salud, ambiental entre muchos otros a través de una enseñanza debidamente programada, sustentada teóricamente, explicitando lo que se va a hacer y ordenando los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.(Ramírez, 2009)

No se puede dejar de lado el rol que en la actualidad se le ha adjudicado al maestro, que va mas allá de un simple enseñante, que de querer alcanzar los objetivos primarios de su labor, deberá evolucionar transformándose en un educador innovador no sólo en sus concepciones respecto a los actores del proceso educativo sino en sus acciones (Coll, y Solé, 1990) de igual manera en su mentalidad y sus necesidades profesionales.

El cambio en el concepto del rol del maestro en el siglo XXI, tiene enormes implicaciones, una de ellas es la competitividad por el conocimiento ya que ha generado la necesidad de docentes con mayores competencias cognitivas y metodológicas con el objetivo de desempeñarse con mayor eficiencia.

Una manera de promover el mejoramiento del desempeño de los maestros es logrando el desarrollo de competencias docentes ya que éstas inciden en gran medida en el aprendizaje de los alumnos. Una de estas competencias es denominada por Frade (2009) como lúdico-didáctica y hace referencia a la capacidad de los docentes para

diseñar situaciones didácticas en ambientes de aprendizaje significativos y motivadores para que los alumnos desarrollen sus propias competencias.

Es bien cierto que en la actualidad en el sistema educativo mexicano vigente se promueve la implementación de un enfoque de enseñanza por competencias; ante tal panorama surge la necesidad de diseñar y aplicar situaciones didácticas congruentes con el tipo de desempeño que se espera de los alumnos. En éste sentido, y dado que el punto central de ésta investigación es el trabajo por proyectos, Frade (2009) lo sugiere como una estrategia que promueve habilidades de pensamiento inductivo-deductivas en donde se brindan elementos a partir de los cuales los alumnos construyen su propio conocimiento de manera gradual.

Los aportes que tiene el trabajo por proyectos para los docentes es la posibilidad de reconocer que la relación alumno- maestro ha evolucionado, dejando de lado al maestro informador quien deberá transformarse en el educa-animador, en un comunicador, en un coordinador y facilitador del aprendizaje que permita al alumno convertirse en el agente- actor del proceso de expresión y comunicación (Garton, y Pratt, 1991).

Para llevar a cabo esta investigación y profundizar en los efectos del trabajo por proyectos se requiere de una metodología específica y diseño de enseñanza que sirvan como guía de los esfuerzos del docente y de los estudiantes pues según lo expone Galaburri (2006), la planificación de proyectos es una alternativa en la búsqueda de soluciones al problema de enseñanza aunque, es necesario distinguir qué problemas se pretende resolver y de qué manera.

Tal como lo señala García (1994) es el profesor un sujeto indispensable y decisivo para el análisis de las situaciones interactivas y por ende, para la transformación de la enseñanza; de igual manera los resultados obtenidos pueden servir de base para la reorientación o mejoramiento de la planeación, la aplicación y evaluación del trabajo por proyectos en el campo formativo *lenguaje y comunicación*.

Dentro de éste mismo aspecto cabe señalar que la acción de investigar tanto en el aspecto bibliográfico como en el ámbito educativo mediante instrumentos como los cuestionarios y pruebas, permiten la construcción de un marco de referencia respecto al significado e implicaciones del aprendizaje por proyectos y su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas. Del mismo modo, la revisión de evidencias disponibles en diversas referencias, es una vía para dar sustento teórico a la práctica docente, uno de los objetivos de la Innovación Educativa Basada en Evidencia (Tejedor, 2008).

De acuerdo con Romeú (2004) las competencias comunicativas comprenden capacidades cognitivas y meta cognitivas para producir significados. Así mismo conocimientos acerca de las estructura lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos razón por la cual resulta trascendental analizar si efectivamente la aplicación el trabajo por proyectos tiene algún impacto sobre el desarrollo de tales habilidades pretendiendo con esta investigación, más que evaluar, orientar la aplicación de estrategia de aprendizaje basada en proyectos.

1.4 Limitaciones

En esta investigación, son diversos los obstáculos y restricciones con que la propia investigación puede enfrentarse. A continuación se describen algunas de ellas.

La investigación se limita a establecer únicamente aspectos relacionados con el desarrollo de competencias comunicativas en el nivel primaria y no abarca ni otras áreas de conocimiento ni otros niveles educativos tales como el preescolar y secundaria que aunque en conjunto integran el sistema educativo básico, sólo se hará referencia al tercer grado de nivel primaria.

La investigación pretende identificar si la estrategias metodológica aplicada por docentes de tercer grado de primaria en el área de Español, corresponde con las características del trabajo por proyectos propuesto en los planes y programas de estudio de dicho nivel lo que podría ser un tanto incomodo para los docentes debido a que podrían interpretarlo como una crítica, más que como parte de una reflexión sobre su propia práctica o bien puede representar la resistencia por parte de ellos al cambio de estrategias metodológicas.

La investigación se enfoca únicamente a aspectos concernientes con los proyectos didácticos implementados en área de español por ser éstos proyectos los que de alguna manera se enfocan en mayor medida al desarrollo de las competencias comunicativas.

1.5 Hipótesis

Los alumnos de tercer grado de educación primaria de escuelas públicas mejoran su competencia comunicativa mediante el uso de la estrategia de aprendizaje por proyectos.

1.6 Delimitación.

1.6.1 Espacio físico. Para el desarrollo de la investigación se ha propuesto seleccionar un grupo de individuos de dos instituciones educativas públicas de nivel primaria. La primera de ellas denominada *José Ma. Morelos y Pavón* turno matutino, ubicada en la localidad del Rosario Ceylán del Municipio de Tlalnepantla de Baz en el Estado de México, (comunidad urbana de clase media). La segunda institución es la escuela primaria *Profr. Ramón Andrade Carmona* turno vespertino, ubicada en la localidad de Lomas de Cuauhtepac de la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal. (Zona urbano-marginal)

1.6.2 Espacio temporal. El proceso de investigación tuvo una duración de ocho meses; de Agosto de 2011 a Marzo del 2012. Aunado a ello, el docente investigador sólo accedió a los centros escolares en el horario en el cual se laboró en ellos, tiempo en el cual se llevó a cabo la recolección de datos para su posterior análisis y cuantificación.

1.6.3 Espacio Temático. Dentro de ésta investigación el trabajo se evocó al tema del trabajo por proyectos a fin de identificar la relación e influencia sobre el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de tercero de primaria considerando sus implicaciones.

1.6.4 Población de Estudio. La investigación retomó un grupo de sujetos constituido por seis docentes de educación primaria de las instituciones citadas en el apartado de Espacio Físico, quienes fungirán como sinodales en la evaluación de las competencias comunicativas de los alumnos. Además se contempló una muestra de cuarenta alumnos de tercer grado de nivel primaria. Es así que el desarrollo de competencias comunicativas es un tema que los profesores encargados de su enseñanza no pueden dejar de lado.

Capítulo II

Marco Teórico

En el capítulo anterior, se presentó lo referente a los antecedentes y al planteamiento de la problemática referente a si Existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de tercer grado y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos por lo que en éste capítulo se presenta el marco teórico con la intención de analizar las conceptualizaciones y perspectivas teóricas que den una visión y solución a la cuestión planteada.

Tanto el marco teórico como la revisión de la literatura se enfocaron desde una perspectiva pedagógica al desarrollo de la competencia comunicativa a través del trabajo por proyectos para evidenciar sus efectos en los niveles de comunicación que presentan los alumnos. Se abordan entonces, las teorías que dan origen a la competencia comunicativa, los conceptos básicos que referencian el proceso de adquisición de ésta y el sustento teórico de la metodología de aprendizaje basada en proyectos para poder entender los procesos que siguen los alumnos en el alcance de sus potencialidades comunicativas.

2.1. La Competencia Comunicativa

2.1.1 Definición de Competencia. En la actualidad existe un sinnúmero de conceptualizaciones respecto al término *competencia*. Para Frade (2009) las competencias son un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la

resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad de hacer algo. Del mismo modo Sladogna (2000) conceptualiza el término competencia como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales

Por su parte Brum y Sanmarcos, (2001) consideran que la competencia implica operaciones mentales, cognitivas, socioafectivas y psicomotoras que necesitan ser aprendidas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio profesional. Desde la perspectiva de Gonczi (2001) el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación.

Otra forma de definir el término competencia es como lo expresa Ravitsky (2002) conceptualizándolo como un conjunto de conocimientos, de saber hacer y de comportamientos puestos en práctica de modo oportuno en una situación. Al mismo tiempo Zabala y Arnau (2007) definen el término competencia como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado movilizand las actitudes, habilidades y conocimientos pertinentes, al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Partiendo del concepto aportado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre qué es una competencia es posible precisarla como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y del comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Con lo anterior, es evidente que existen aspectos coincidentes que permiten determinar la naturaleza de las competencias.

En la actualidad, la educación básica se encuentra inmersa en un proceso de reforma cuyo enfoque precisamente busca lograr una educación por competencias término que define el Plan y Programa de Estudios de educación primaria 1999 como la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas a saber que mediante tal enfoque se pretende que los alumnos tengan una educación integral, se desempeñen de manera adecuada, subsanando sus deficiencias y de forma independiente continúen aprendiendo a lo largo de su vida.

Otra de las definiciones que resultan trascendentes dentro del ámbito educativo y encuadrada en la actividad cognoscitiva, incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001).

Existen diversas formas de ordenar o clasificar las competencias, una de ellas es la planteada por especialistas del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, CINTERFOR/OIT, que define tres grupos: genéricas, básicas y específicas.

Las competencias genéricas o transversales, son transferibles a una gran variedad de funciones y tareas o van unidas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas, de materias y situaciones. De entre ellas destaca la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y especialmente la capacidad de aprender. Éste tipo de competencias se agrupa en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales.

Por otro lado, las competencias básicas son las que capacitan y habilitan al alumno para integrarse con éxito en la vida laboral y social, hacen referencia a habilidades cognitivas, valores y a aspectos motivacionales. Este tipo de competencia está referida fundamentalmente a la capacidad de aprender a aprender y requiere de herramientas tales como la competencia comunicativa, del manejo de las matemáticas aplicadas y pone en juego diversos rasgos cognitivos como la capacidad de situar y comprender de manera crítica, la aptitud de observar, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y toma de decisiones.

Finalmente, las competencias específicas son aquéllas, valga la redundancia, particulares de la situación, especialización y perfil laboral para los que se prepara al

alumno, hacen referencia para realizar una serie de tareas concretas y generalmente tiene un carácter instrumental.

El término competencia se define entonces como un saber hacer, sobre algo, con determinadas condiciones, es decir, como la actuación eficiente de un individuo integrando sus conocimientos, actitudes y cualidades personales. Así, dentro de esta clasificación, subyace la competencia comunicativa, la cual es clave dentro de cualquier sistema educativo y que se describe con mayor detalle a continuación.

2.1.2 Competencias comunicativas. Dentro de los diversos ámbitos en que cada individuo se desarrolla (Familiar, escolar, social, cultura, entre otras) se refleja una serie de intercambios personales ya que dentro de su condición de ser social, se hacen ineludibles las relaciones interpersonales, en las cuales la comunicación juega un papel fundamental, pues mediante estas capacidades los alumnos obtienen información de su entorno y la comparten con otros.

Según Schiefelbusch (1986) el término competencia comunicativa se refiere al conocimiento que tiene el hablante de las oraciones, no sólo a nivel gramatical, sino al conocimiento del uso apropiado. Este adquiere competencia cuando conoce en qué momento hablar y cuándo no, de qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué manera. Según Cassany (2006) el desarrollo de competencias comunicativas integra el aprender a ser un buen lector, escritor e interlocutor en los géneros discursivos de diversas disciplinas.

Por su parte Hymes, (1974) sostiene que la competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencia.

El desarrollo de esta competencia se inicia desde el nacimiento, aunque se le ha adjudicado a la escuela la promoción de su desarrollo con la intención de que los alumnos puedan participar apropiadamente en diversas interacciones comunicativas pudiendo cumplir con los propósitos de la comunicación personal; es decir, lograr algo que se desea o se necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable, dándole sentido y coherencia a los discursos tanto escritos como orales.

Lo anterior ha sido motivo de estudio dentro del ámbito educativo ya que en ocasiones, la didáctica aplicada en el área de la lengua, obstaculizaba el desarrollo de la competencia comunicativa en su interés por facilitar su accesibilidad, postergando su propósito natural (la comunicación de significados), transformándolos en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los alumnos. Por décadas, los docentes solo trataron la enseñanza del área del lenguaje de forma segmentada entre letras, sonidos, frases y oraciones, provocando que en el contexto de la comunicación real, se limitara su desarrollo

Tal como lo señala Hymes (1982) el concepto de competencia comunicativa tiende a referirse a la realización empírica de los elementos cognoscitivos que posee un hablante sobre el uso adecuado del lenguaje. Por otro lado, de acuerdo con Girón y Vallejo (1992), la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada.

Desde esta perspectiva y conforme a las aportaciones de Hymes (1974) la competencia comunicativa está conformada por las habilidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Dicha competencia se enfoca al aprendizaje de la lengua; es decir, que el objeto de enseñanza en tal área es lograr que los alumnos sean competentes para comunicarse tanto en forma oral como escrita en las distintas situaciones que la vida cotidiana les depare.

A decir verdad, lograr que los alumnos sean competentes comunicativamente hablando, implica no sólo que conozcan las normas morfosintácticas o los símbolos fonéticos que componen el “saber” lingüístico sino que debe integrarse a tal conocimiento el “saber hacer”, dicho de otra manera, que logren la aplicación del saber lingüístico en situaciones reales dentro del contexto en que se encuentran inmersos y que invariablemente repercutirán en el “saber ser” conjuntando con ello tres de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1994).

Según De la Rosa (2004) la competencia comunicativa es la capacidad de producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de

diferentes medios que pueden promover interacciones educativas lo cual implica que el alumno se exponga a actividades prácticas del uso del lenguaje para desarrollar la competencia comunicativa por lo que se le debe proveer la experiencia de aprender a componer en el acto de escribir y a comprender en el acto de leer.

González (1998) afirma que el proceso comunicativo es dirigido, planificado y controlado. Se planifica porque primero se planea lo que se va a construir; es dirigido porque este proceso no es espontáneo ya que se organiza y se estructura; y es controlado dado que es posible la medición de sus efectos durante el su desarrollo y se puede interactuar sobre él para mejorar sus efectos.

Hoy en día, la didáctica de la comunicación ocupa un lugar importante en la enseñanza de dicha competencia la cual se centra en lograr que los alumnos sean capaces de comprender y comunicarse en forma coherente dependiendo de las necesidades comunicativas que se le presenten en las diversas situaciones en que habrá de participar (Lerner, 2001).

La lengua es uno de los elementos más importantes en la transmisión y adquisición de conocimientos, de cultura, de valores, de formas de pensar; en este sentido el conocimiento y por ende, la competencia comunicativa se convierte en una exigencia a la que deben responder los programas de enseñanza de los diversos niveles educativos y de acuerdo con Castillo (2000), la enseñanza del lenguaje debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes por lo cual, tanto los materiales como las estrategias de enseñanza, deben responder a esas necesidades.

A finales de los siglos XX e inicios del XXI debido al aumento de las relaciones internacionales, a la difusión e innovación de las tecnologías de la comunicación y de la

información así como al incremento de ámbitos de enseñanza aprendizaje multiculturales, se han motivado proyectos de colaboración conjunta entre centros educativos de diferentes países trayendo como consecuencia que los paradigmas pedagógicos y los enfoques metodológicos hayan cambiado para adaptarse a tales conceptos y a las necesidades y características de los alumnos.

La competencia comunicativa pretende que el alumno sea competente para comunicarse tanto en forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana lo cual implica respetar un conjunto de reglas que incluye desde las reglas gramaticales hasta los aspectos lingüísticos (léxico, fonética y semántica) y pasando por las reglas del uso de la lengua relacionadas con el contexto social, histórico y cultural en que tiene lugar la comunicación. Fernández (2002) aborda la competencia comunicativa como, factor de la eficiencia profesional del educador, y señala que la misma viene a ser un componente de su profesionalidad.

Esta competencia ha sido estudiada desde los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes para comprender y producir mensajes y el equivalente a poseer dicha competencia es precisamente poseer un conjunto de conocimientos y capacidades subyacentes al uso de la lengua. Fernández (2006) afirma que las competencias comunicativas son formaciones psicológicas complejas, que integran recursos de diferentes áreas de la personalidad (habilidades, capacidades, actitudes, motivaciones, entre otros) que permiten un comportamiento autorregulado (independiente, flexible, creativo, reflexivo).

El término competencia comunicativa se incorpora en la década de los sesenta del siglo XX con el norteamericano Noam Chomsky tal como lo señala Fernández (1999) que en éste sentido sostiene que la Competencia Comunicativa es un fenómeno que va más allá de la eficacia de los conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal en situaciones de comunicación por lo que trabajar para su desarrollo significa abordar elementos de las dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional-afectiva como la cognitiva-instrumental.

Ratificando lo anterior, Caravedo (1990) precisa que Chomsky fue el creador del término competencia lingüística entendido como el conocimiento implícito que de la lengua tiene el usuario ideal para escuchar o hablar enunciados en forma correcta y utilizando adecuadamente la gramática.

Mas tarde surgieron las ideas de Hymes (1996), para quien el conocimiento lingüístico involucra aspectos culturales reflejados a través de la comunicación y que un individuo necesita saber para poder desenvolverse en ella. Así el término competencia comunicativa puede definirse como los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De esta manera él relaciona las capacidades y los procesos que los individuos deberán aplicar en cualquiera de las cuatro habilidades básicas de la lengua para producir o comprender determinado texto, apropiado al contexto y a la situación en que se involucra.

Ante tal panorama relacional en que los sujetos se comunican, Caravedo (1990) enuncia que el mismo Chomsky planteó la idea de que el individuo cuenta con una competencia lingüística y distintas competencias intelectuales mediante las cuales puede comprender un sistema de conceptos, suficientemente claros de acuerdo con su

inteligencia. En respuesta a tales consideraciones sobre el concepto de competencia comunicativa, Canales y Swain (1980) propone una organización teórica de cinco componentes que integran dicha competencia: la competencia gramatical (lingüística), la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociocultural que a continuación se describen con mayor detalle.

- a) La competencia lingüística es la habilidad para usar e interpretar las formas lingüísticas en forma adecuada.
- b) La competencia sociolingüística es la habilidad de producir enunciados o mensajes apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo.
- c) La competencia discursiva es la habilidad de producir e interpretar una diversidad tipológica de discursos así como para interpretar y producir textos coherentes y fluidos.
- d) La competencia estratégica es la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal para mejorar la efectividad de la comunicación y compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma debido a diferentes factores o a deficiencias en otras competencias.
- e) La competencia sociocultural es la habilidad de comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas y de establecer distinciones entre las diferentes culturas.
- f) La competencia pragmática es el uso funcional de los recursos lingüísticos. Se ocupa de la realización de los actos del habla y cómo se encadenan en la conversación y en el texto. Ésta también es denominada competencia funcional.

En tal contexto Savignon, (1983) establece que la competencia comunicativa es un concepto relativo que depende de la cooperación de todos los participantes, lo que conduce al hallazgo que establece que no existe una competencia comunicativa absoluta sino que se deben reconocer distintos grados de la competencia.

La lengua es un código que permite la comunicación entre los individuos que la conocen (emisor y receptor) y que incluye elementos tales como el código, el mensaje, el canal, la situación, el emisor y el receptor; elementos que intervienen invariablemente en el enfoque comunicativo. Fernández (2000), sostiene que la competencia comunicativa es un fenómeno que va más allá de la eficacia de nuestros conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal en situaciones de comunicación. Por tanto, trabajar por la competencia comunicativa significa abordar elementos de las dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional-afectiva como la cognitiva-instrumental.

La adquisición de la competencia comunicativa debe ser un objetivo compartido entre el profesor y los alumnos, por lo que es necesario que los estudiantes sean informados de las actividades a realizar, lo cual lleva a la necesidad de crear situaciones reales para el uso del lenguaje, convirtiéndose en una estrategia que debe ser incluida en la planeación.

2.2 Dimensiones de la competencia comunicativa

Según Romero (1999) la competencia comunicativa debe estudiarse desde cuatro dimensiones: Técnica, metodológica, teórica y epistemológica.

2.2.1. La dimensión técnica. Hace referencia a su aplicación al interior del aula tomando en consideración las distintas estrategias puestas en práctica para que los alumnos adquieran dicha competencia comunicativa.

2.2.2 La dimensión Metodológica. Esta dimensión plantea el análisis de la competencia comunicativa desde el punto de vista metodológico. Desde este orden de ideas vincula la teoría y la práctica, de la cual se apropian un conjunto de reglas y de principios normativos. Aunado a lo anterior, la interacción social en el aula es otra de las características principales que favorecen su desarrollo.

2.2.2 La dimensión Teórica: Ésta recalca que el enfoque comunicativo establece los supuestos teóricos que sustentan la metodología a emplear, que en el caso de la presente investigación alude al trabajo por proyectos.

2.2.3 La dimensión Epistemológica. En la dimensión Epistemológica se enfoca el cómo es asumido el conocimiento desde las distintas teorías que dan a la conceptualización de competencia comunicativa, como conciben la relación entre tal competencia y la estrategia metodológica por proyectos que se presentan más adelante.

Así pues, el desarrollo de la competencia comunicativa se define a partir de la interacción sociocultural como un proceso en el que se involucran dos componentes: la comprensión o asimilación por un lado y la producción o elaboración como complemento. El desarrollo de la comprensión se logra a partir de la asimilación global de situaciones mientras que la producción surge a partir de elementos aislados que se transforman en combinaciones complejas.

Trabajar con las competencias comunicativas supone, de acuerdo con Barroso (2000) que los alumnos sean capaces de interactuar a través del lenguaje no sólo dentro

del ámbito escolar sino además fuera de él, dentro de un contexto real donde exista una razón social y personas para hacerlo. Además sostiene que para que se efectúe dicha comunicación en forma satisfactoria deberán cumplirse algunos fines tales como solicitar información, resolver un problema, tomar decisiones o establecer contactos sociales en diversas situaciones, motivo por el cual es imprescindible brindar a los alumnos alternativas y herramientas para conseguir tales resultados.

Conforme lo plantea Cinta (2001) las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias discursivas, pragmáticas, lingüísticas, etc. Además ratifica lo expuesto en los planes y programas de estudio vigentes en México respecto a que las competencias comunicativas viéndolas desde el enfoque funcional, comunicativo de los usos sociales de la lengua se concreta en cuatro habilidades específicas: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos.

En apoyo a lo anterior Richards (1989) considera que el término competencia comunicativa constituye el fin legítimo de la enseñanza del español por lo que puede afirmarse que el aprendizaje de la comunicación es la meta a alcanzar. De acuerdo con el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (2002) las competencias comunicativas integran en sí mismas a las competencia ligística las cuales se conforman a su vez de otras competencias tales como la competencia léxica, gramática, semántica, fonológica y ortográfica.

La competencia léxica es el conocimiento que un alumno tiene sobre del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo. La competencia gramatical es

la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas. La competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno. La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la precepción y producción de códigos, mensajes y sonidos. Finalmente la competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción en la producción de símbolos de que se componen los textos escritos. (Marco Europeo de referencia para las lenguas 2002)

De acuerdo con el Marco Europeo de referencia para las lenguas (2002) existen criterios de evaluación para cada una de las cuatro habilidades que integran la competencia comunicativa. Así para la comprensión de textos contempla la comprensión global, específica y la capacidad para encontrar información determinada.

Para la expresión escrita se contemplan criterios de evaluación como el contenido y coherencia, registro y formato, corrección, cohesión y léxico. Así en el contenido y coherencia se toma en consideración el significado; es decir, en qué medida se consigue el desarrollo del tema planteado en un texto. Por otra parte, que la información solicitada este presente y bien ordenada. Además de la coherencia textual, se observaba si el texto cumple con su finalidad.

Dentro de éste la expresión escrita se retoma el registro y formato del texto en el cual debe presentarse con calidad y la forma del texto producido. Otro criterio de evaluación contemplado es la corrección en la que se valoran los errores lingüísticos notables, es decir: errores morfosintácticos, sintácticos y ortográficos.

Dentro de la Cohesión se evaluaban los conectores y conjunciones textuales. Articulación del texto a través de conexiones entre frase y frase. Finalmente dentro de Léxico se evalúa el vocabulario utilizado: riqueza léxica, precisión y adecuación.

Para evaluar la comprensión oral se toman en cuenta dos criterios: la comprensión de la información general y la información específica y dentro de la expresión oral se consideran criterios tales como la forma de expresarse, la destreza en el discurso y la corrección.

Del mismo modo, Cassany (1996) alude a algunos aspectos que pueden tomarse en consideración como criterios de evaluación a los que él denomina propiedades son otra cosa más que todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto. Dentro de estas propiedades destacan la adecuación, la coherencia, la cohesión, la gramática, estilística y la presentación las cuales se detallan a continuación.

- a) Adecuación: utilización de la modalidad lingüística y del vocabulario adecuado para cada ocasión.
- b) Coherencia: utilización de información pertinente y con calidad de manera ordenada.
- c) Cohesión: utilización de medios gramaticales para relacionar las oraciones.
- d) Gramática: utilización de reglas morfológicas y sintácticas en la construcción del texto.

- e) Estilística: utilización de riqueza y variedad lingüística, calidad y precisión el texto.
- f) Presentación: utilización de formatos y tipografías adecuadas para el texto.

2. 3 Teorías que sustentan el concepto de competencias comunicativas.

El estudio de la competencia comunicativa encuentra su sustento en diversas corrientes teóricas de la concepción del lenguaje, puesto que en su organización intervienen diversos conceptos suscitados de distintas teorías. Por tal motivo el desarrollo de la competencia comunicativa tiene una estrecha relación con el enfoque comunicativo, que reafirma su sustento en teorías lingüísticas a partir de los umbrales del siglo XX de entre las que subrayan las teorías lingüísticas, las sociolingüísticas, las pedagógicas y las teorías psicológicas del aprendizaje.

2.3.1 Teoría Funcionalista. De entre las teorías de éste rubros existentes sobresalen tres grandes corrientes que tiene mayor incidencia dentro del desarrollo de la competencia comunicativa: la corriente funcionalista, la pragmática y el análisis de discurso. Dentro de la línea lingüista, el francés Martinet en la década de los cincuentas estableció como función principal del lenguaje, la comunicación y como acciones secundarias las de la expresión y de la estética. En la misma línea tal como lo referencia Samaniego y Téllez (1981) añade otros elementos a la función del lenguaje. Para él intervienen en la comunicación 6 factores : Un emisor que envía un mensaje a un receptor, un contexto o referente conocido por el receptor, un código común al emisor y receptor, un contacto o canal físico y psicológico que permite establecer y mantener el intercambio.

2.3.2 Teoría Pragmática. De acuerdo con Watzlawick, Veabin, y Jackson (1967) la comunicación se enfoca en los efectos pragmáticos (en la conducta) de la comunicación humana. Desde su perspectiva a partir del comienzo de su existencia, un ser humano participa en el complejo proceso de adquirir las reglas de la comunicación, ignorando casi por completo en qué consiste ese conjunto de reglas motivo por el cual propone un modelo que explique tal proceso. Tal perspectiva sugiere dividir el estudio de la comunicación humana en tres áreas: sintáctica, semántica y pragmática.

La primera se ocupa de los problemas relativos a transmitir información y, por tanto, se centra en elementos de codificación, canales, capacidad, ruido, redundancia y otras propiedades estadísticas del lenguaje. La segunda se ocupa del significado, ya que todo intercambio de información supone una convención semántica entre quienes la comparten. La tercera, la pragmática se ocupa del efecto de la comunicación en la conducta.

En el mismo orden de ideas Watzlawick, Veabin, y Jackson (1967) reconoce la independencia de cada una de estas áreas de estudio desde la lógica matemática, la filosofía y la psicología respectivamente, pero afirma que prefiere comprenderlas como interdependientes para el análisis de la comunicación. Desde esta perspectiva pragmática toda conducta y no sólo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales, afecta la conducta.

2.3.3 Corriente del Análisis del Discurso. El concepto Análisis del Discurso representa un conjunto de investigaciones, dispersas en diferentes campos de las ciencias humanas; estas investigaciones se rehúsan a reducir el lenguaje a lo arbitrario de sus

unidades y reglas y se enfocan a aprehenderlo a partir de sus relaciones sociales, psicológicas e históricas.

En Francia surge una corriente dedicada principalmente a estudiar el discurso escrito. De esta corriente emana la arquitectura textual, la cual detalla las características propias de cada texto, entre ellas se encuentran: el uso de conectores (lógicos, temporales ó retóricos), la utilización de tiempos verbales, etc.

Por otro lado define cuatro tipos de discurso: el enunciativo, el narrativo, el descriptivo y el argumentativo. Saber reconocer los indicios propios de cada uno de ellos, permite realizar una lectura mucho más rápida y eficaz. En la enseñanza de la lengua el análisis del discurso ha sustentado en gran parte los cursos de comprensión lectora.

2.3.4 Teoría Sociolingüística. La aparición concreta de esta corriente se le asigna a los estudios realizados por Sapir y Wohrf, y en particular a los supuestos según los cuales, las categorías más fundamentales del pensamiento (noción del tiempo, del espacio, del sujeto o del objeto) varían según la aprehensión del mundo y de la lengua que estructura el pensamiento.

Más adelante Dell Hymes critica la noción restrictiva de competencia tal y como aparece en la teoría generativa transformacional de Chomsky, parte en un principio del análisis de comunicación realizado por Jakobson y de los trabajos de la corriente pragmática. Hymes agrega otros elementos a los que Jakobson había visualizado inicialmente.

En 1971 presenta en el libro *On Communicative Competence* su concepto de la competencia comunicativa bajo el modelo *speaking*; que cita los diferentes elementos

que intervienen en una interacción : El encuadre de la comunicación (el momento y el lugar), participantes (el emisor, destinatario y todos los que estén presentes), fines (finalidades, metas del mensaje), actividades (tema y función del mensaje), tonalidad del mensaje (serio, irónico, agresivo, neutro), instrumentos de comunicación (código, vestimenta, etc.), normas (modos y mecanismos del lenguaje), género, tipos de discurso (cuento, carta, relato formal, canto) (Hymes, 1974)

A partir de esta época la expresión sociolingüística empezó a sustituir a la llamada antropología lingüística. En la actualidad la sociolingüística concibe la comunicación como un sistema con múltiples canales, en el cual el actor social participa a cada instante que lo quiera o no a través de las palabras o cualquier otra forma de comunicación. El actor social como miembro de una cultura dada es parte integrante de la comunicación: interpreta y expresa los mensajes verbales y no verbales. Interpretar significa re-organizar, re-ordenar según su representación del mundo, de sí mismo, del otro. Expresar es construir o reconstruir un sentido según códigos y rituales impuestos por la lengua y la cultura en la cual se habla.

Para Moirand (1999), la competencia comunicativa está conformada por la competencia lingüística, la competencia discursiva (se refiere al conocimiento y apropiación de diferentes tipos de discurso), la competencia referencial que da cuenta del conocimiento de los campos de experiencia y de referencia, y por último el componente sociocultural, o sea, el conocimiento de reglas sociales y de las normas de interacción además, considera que la explicación científica se produce cuando el emisor presupone que los destinatarios se interrogan sobre las relaciones entre hechos, procesos o fenómenos, o cuando él mismo induce este tipo de pregunta sobre las razones de los

hechos, de los fenómenos o de los procesos. La explicación científica se manifiesta en relación a que determinado hecho explica determinado fenómeno por lo que se concibe como una operación cognitivo-discursiva de orden causal.

2.3.5 Teoría de la Pedagogía general. De manera general se establece que las corrientes pedagógicas que han marcado el enfoque comunicativo se agrupan en la escuela nueva. Entre las cuales destacan los trabajos de Freinet, Ferreire, Cousine y Dewey quienes trataron de implementar un nuevo estilo de transmisión del saber que podría ser obtenido gracias a un cambio en la aplicación de técnicas dentro del salón de clases. Para la escuela nueva la meta no es formar al niño para alcanzar un objetivo exterior, sino capacitarlo para alcanzar la autonomía. (Coll y Solé, 1990)

Por lo tanto se establece una nueva concepción del aprendizaje la cual plantea un nuevo dinamismo en el salón de clase, potenciándola con la cooperación entre los docentes y los alumnos lo cual se vuelve regla de trabajo. En esta concepción educativa los educandos participan en la definición de los contenidos de enseñanza, en la selección de métodos y en el control de la formación (autoevaluación).

En el campo de la didáctica de la lengua, el enfoque comunicativo retoma de esta corriente, la noción de la focalización sobre el proceso de automatización del alumno con técnicas muy variadas: el aprendizaje receptivo, cede el paso a las actividades grupales y a la participación creativa del educando; a través de juegos de roles, simulación global, conceptualización gramatical, resolución de problemas, entre otros. El salón de clase se convierte así en un espacio de intercambios de carácter social.

2.3.6 Teorías del aprendizaje. Los dos enfoques en los que se sustenta la presente investigación pertenecen al campo de la psicología y de la pedagogía, por ende

su influencia más notable en el campo de la didáctica de la lengua se localiza en el nivel metodológico. Esta concepción del aprendizaje fue establecida por el psicólogo Bielorruso Lev Semenovich Vygotsky al plantear el carácter social del aprendizaje basado en un estudio de la formación de conceptos en el contexto educacional. En este contexto Vygotsky utilizaba el término ZDP.

Las zona de desarrollo próximo, entendiéndolo como tal a el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes pero desorganizados “se encuentran” con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de ese encuentro, la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica.

El término actividad en psicología y en educación hace referencia a recuperar el sentido. Desde el punto de vista Vygotskiano cuando se habla de actividad se habla de acción, entendida no en el plano de las representaciones o ideas del sujeto, sino en el nivel de acción social (actividades sociales y compartidas) desde la misma perspectiva el aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa, de ahí que a Vygotsky(1981) le preocupe más el sentido de las palabras que su significado, porque el sentido incorpora el concepto de la representación y representación de la actividad conjuntamente llevada a cabo es así, más una acción mediada y representada que una idea o representación codificada de palabras. Con lo anterior se hace referencia a la importancia de recuperar la conexión de la mente con el contexto, si se quiere el sentido y no solo el significado de concepto.

La psicología del aprendizaje, a través de los distintos enfoques y con una visión constructivista de los procesos de enseñanza, proporciona una base para entender los mecanismos de aprendizajes y mas indirectamente los implicados en el aprendizaje lingüístico. Además Vygotsky (1979) establece que para la adquisición del lenguaje, no sólo se requiere de bases cognitivas sino sobre todo de situaciones comunicativas, ya que el lenguaje es primeramente comunicación y posteriormente representación.

El desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos, por lo tanto, las interacciones verbales en este sentido desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores (facilitando el desarrollo de la inteligencia práctica y abstracta) (Vigotsky, 1979)

Los enfoques socio-cognitivos anteriores, dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo de lenguaje, entendido éste, como una acción socio-comunicativa, resultado de la interacción del sujeto y el entorno socio-cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la pote deriva en pensamiento o dicho de otra forma, las relaciones sociales, o relaciones entre personas, subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones tal como lo expresa Wertsch (1988).

Tras el pobre desarrollo de los modelos anatistas y sintácticos, el auge de los enfoques cognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua ha traído como consecuencia una

nueva perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación, y por ende un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas.

Esta didáctica de la lengua se propone, utilizar lo pedagógico en primer plano, así como analizar las finalidades sociales en vigencia a partir de los tres tipos de conocimiento que componen el desarrollo de la competencia comunicativa: el conocimiento para la interacción, el conocimiento del mundo, el conocimiento del código, específicamente de la lengua oral.

2.3.7 Teoría empirista. El empirismo, considera que en esta relación lo más importante es el objeto, ya que tiene una existencia real independientemente e impone al sujeto su existencia. (Chomsky, 1985) Esta concepción constituye la premisa de la teoría conductista del aprendizaje.

Corrientes como el idealismo o el racionalismo, por el contrario, consideran que el sujeto tiene un papel importante en el acto del conocimiento, que el objeto existe y puede ser conocido solo por la actividad pensante del sujeto. Como consecuencia límite a esta concepción, se puede llegar a negar toda existencia real del objeto fuera de su representación en la mente humana. Esta concepción es eminentemente humanista.

La corriente cognitiva plantea una relación entre el sujeto y el objeto como dialéctica. El sujeto, al conocer el objeto que existe fuera de él, lo transforma por medio de la actividad social. Esta concepción descansa en los postulados Vygotskianos, de los que surge la idea de que la actividad no surge pasivamente del impacto de los objetos sobre el sujeto sino de la actividad del sujeto entendido como un agente sobre

ellos. Rubinstein expone que los procesos mentales no sólo y simplemente se manifiestan a través de la actividad sino que se forman a través de ella.

2.3. Fundamentos lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la competencia comunicativa.

Las relaciones interpersonales juegan un rol fundamental en el desempeño de la actividad humana y tiene como base la comunicación que, de acuerdo con Halliday (1970), cumple esencialmente tres funciones: Ideativa, interpersonal y textual en las que radica la justificación para una atención especial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de la función ideativa se contempla al lenguaje como un vehículo para interiorizar, estructurar y expresar simbólicamente la percepción y experiencia que se tiene sobre el mundo. Es la base del pensamiento y en la medida en que el alumno desarrolle su competencia comunicativa estará desarrollando a la par sus capacidades y operaciones mentales que de acuerdo con Haliday (1970) integran el fundamento psicológico.

La comunicación utiliza como elemento básico el lenguaje y permite el establecimiento de relaciones sociales, de ahí su función interpersonal. Mediante la comunicación se posibilita la expresión de los sentimientos y de las necesidades además de influenciar en forma alterna en la conducta de los demás; por ende, las relaciones sociales se hacen más eficaces mediante un mejor uso de la lengua en el registro característico adecuado de la situación (fundamento sociológico).

La comunicación provee de los medios necesarios para establecer correspondencia consigo mismo y con las características de la situación en la que se usa, es decir, que la comunicación cumple su función textual ya que permite construir textos mediante palabras, sintagmas, oraciones, proposiciones, reglas y textos, que de llegar un conocimiento consciente de los mismos, la comunicación puede ser utilizada de forma eficiente y por tanto cumplir con el objetivo de los programas de enseñanza específicos en ésta área. (Fundamento lingüístico)

Por otra lado, si tomamos en cuenta que la comunicación en sus diversas modalidades es el vehículo del aprendizaje, entonces mientras los alumnos tengan un mejor conocimiento y la utilicen en forma eficiente, mayor facilidad tendrán para aprender (Fundamento pedagógico) que en éste sentido podría definirse como la función instructiva de la comunicación. Tal como lo afirma García (1994) la cultura y en general el saber tiene un desarrollo histórico-social, no son fenómenos naturales, sino que se transmiten y el medio de transmisión es precisamente la comunicación.

De acuerdo con lo anterior, es posible aseverar que el proceso de enseñanza de la comunicación encuentra:

- a) Su fundamento lingüístico al ser la comunicación necesaria en el conocimiento consciente de los signos y las reglas que constituyen el elemento de comunicación llamado lengua, lo que permitirá un mejor uso y en consecuencia una comunicación más eficiente.

- b) Su fundamento psicológico en el hecho de que la comunicación es el medio de la ideación de la experiencia y de la percepción de la realidad. La comunicación es, de acuerdo con Velasco (1981) un vehículo de desarrollo y está vinculado al pensamiento lógico (Piaget).
- c) Su fundamento pedagógico dado que en el ámbito educativo, la comunicación es el medio fundamental de enseñanza- aprendizaje al permitir la interacción entre docente-alumno y alumno-alumno quienes retoman la comunicación tanto para producir como para reproducir realidades culturales (saberes) y de cuya apropiación depende en gran medida el éxito o fracaso escolar.
- d) Su fundamento sociológico en tanto que la comunicación es el principal instrumento de comunicación humana y de relaciones interpersonales y sociales. Una buena competencia comunicativa hace posible el buen desenvolvimiento social y crítico.

2.4. El trabajo por Proyectos

El trabajo por proyectos en la actualidad, específicamente en el sistema educativo mexicano, surge como una propuesta metodológica contemplada en los nuevos planes y programas de estudio que integran la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), metodología propuesta principalmente en las áreas de español y ciencias naturales.

Para poder referenciar la historia de las primeras conceptualizaciones surgidas respecto al trabajo por proyectos Hernández (1996) cita a los precursores americanos

William H. Kilpatrick y John Dewey, así como a sus precursores europeos, Decroly y Célestin Freinet. Por su parte F. Sainz (1934) publicó *El método de proyectos* cuya teoría se centraba en la idea de dar mayor relevancia al concepto de actividad oponiéndose por tanto, al aprendizaje pasivo de recepción de conocimientos y disímil a la escuela memorística. Lo realmente interesante de su postulado fue su ponderación por enlazar en un sólo método de trabajo la vida exterior y el mundo real, con la vida escolar.

De acuerdo con Tobón (2004) el trabajo por proyectos fue conceptualizado y sistematizado por William Kilpatrick, quien lo define como un plan de trabajo integrado y libremente seleccionado con el propósito de llevar a cabo una serie de acciones integradas en la vida real que interesan tanto a los alumnos como al docente, motivo por el cual se despierta el entusiasmo en torno a su desarrollo.

El aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica, surge en respuesta a la necesidad de producir en un contexto controlado y de bajo costo, una *simulación* de la actividad necesaria en la práctica, como medio para desarrollar habilidades concretas, destrezas y actitudes. Existen disciplinas en que éstas son quizás tan importantes como los propios conocimientos. La capacidad de ejecución y la visión de conjunto para evaluar situaciones nuevas, tomar decisiones y resolver problemas en forma colaborativa son dimensiones que se cultivan en el ejercicio práctico, y la importancia en el desarrollo profesional es significativa (Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés y Vargas-Solano, 2010).

El trabajo por proyectos permite además, que los alumnos partan de situaciones del mundo real, contextualizadas, enfoque propuesto inicialmente por Dewey, que como lo menciona Posner (2000) fue el precursor de la educación progresista caracterizada principalmente por buscar algo más que el desarrollo cognitivo, encaminando los proceso de enseñanza al desarrollo simultaneo de actitudes y habilidades a través de experiencias que favorecieran la participación y el mejoramiento de la sociedad

De igual forma, Posner (2000) señala que los currículos centrados en un proyecto se organizan alrededor de las actividades del estudiante planeadas en conjunto con el profesor. Estas actividades, permiten reforzar e interiorizar el aprendizaje cognoscitivo a través de experiencias reales.

De acuerdo con Ravitz (2008) la estrategia de aprendizaje basado en proyectos se aplica, con el fin de desarrollar habilidades más allá del contenido académico además de ser un medio para facilitar el aprendizaje personalizado y despertar mayor interés y motivación en los estudiantes. Motivos de menor peso pero también relevantes son la mejora en el aprendizaje de contenidos, la conciencia cívica y la comprensión entre culturas.

El propósito de un proyecto reside en un trabajo investigativo orientado a encontrar respuestas para preguntas sobre un tema específico, hechas por los estudiantes o el docente en conjunto. La meta de un proyecto no es solo buscar respuestas correctas, sino también aprender más sobre un tema específico. De acuerdo con Covarrubias

(2004) durante la realización de un proyecto los estudiantes desarrollan sus capacidades para planificar, organizar y llevar a cabo un trabajo; resolver un problema de la vida cotidiana según el área de estudio con la continua orientación del profesor. Implica que el estudiante ponga en juego su iniciativa, creatividad, y el pensamiento lógico y establezca comunicación con sus compañeros de clase.

Así pues, una enseñanza centrada en el trabajo por proyectos desafía a los alumnos no sólo en el aspecto intelectual, sino que potencia otros aspectos como habilidades, actitudes y la participación social a lo cual Posner (2000) cita algunos aportes del enfoque por proyectos de entre los que destaca el epistemológico, el psicológico, educativo y curricular.

El trabajo por proyectos desde un enfoque epistemológico, permite a los estudiantes adquirir las habilidades, las actitudes y los conocimientos para participar de manera efectiva dentro de la sociedad. Así mismo, desde una visión psicológica, el trabajo por proyectos a través del desarrollo de actividades repercute directamente en los alumnos ya que aprenden el hacer y adquieren nuevas habilidades y actitudes.

Por otro lado, el enfoque educativo de los proyectos radica en la idea de que la educación debe ayudar a los estudiantes a reconstruir o reorganizar su experiencia. Así mismo, desde el punto de vista curricular, los estudiantes y docentes colaboran para el desarrollo del currículo, estableciendo congruencia entre éste, los intereses y las necesidades de aprendizaje. El contenido debe ser interdisciplinario, basándose en

materiales relevantes, que proporcionen a los estudiantes nuevos aprendizajes en actividades del mundo real.

2.4.1 Repercusiones del trabajo por proyecto. Elegir trabajar por proyectos como estrategia de enseñanza, es un proceso en donde se entrelazan diversos elementos: el rol del profesor, el rol del estudiante, la forma de organización de la enseñanza, de los recursos y de la planificación del proyecto a desarrollar. Este bosquejo, es una tarea generada a partir de los propósitos educativos establecidos en concertación entre los estudiantes y profesores.

Uno de los efectos básicos del trabajo por proyectos como estrategia innovadora es que mediante esta modalidad de trabajo se favorecen las condiciones de aprendizaje y a la par se desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores además de que, como señala la UNESCO (2005) las formas de enseñanza en la actualidad deben ser equivalentes a la cultura de la innovación que propicie rápidamente la difusión de los nuevos conocimientos y paradigmas que van produciendo las sociedades.

Cabe destacar que el desarrollo del trabajo por proyectos tiene efectos directos en el aprendizaje, en el comportamiento y en el conocimiento adquirido que resulta de las interacciones que entre el mundo real y escolar asumidas por los alumnos en su proceso educativo. Los alumnos experimentan y participan activamente en la toma de decisiones, manifiestan actitudes y observan los resultados de sus intervenciones; se posibilita la reflexión sobre la relación de causa efecto existente en sus decisiones personales y al mismo tiempo confrontan diversos tipos de resultados que van desde saber, saber-

hacer; es decir la asimilación de conceptos, el conocimiento de estrategias de solución de problemas y otros.

El trabajo por proyectos tiene efectos indirectos ya que cuando el alumno se involucra en la planeación y desarrollo de las actividades que lo integran se crea una resistencia al olvido ya que sus conocimientos ahora pueden confrontarse con situaciones u objetos que le son significativos por ser creación suya.

El hecho de que un alumno participe y se involucre en su propio aprendizaje, que tome decisiones conceptuales, de organización, de análisis, de gestión de los trabajos a realizar, permite no solamente desarrollar un espíritu crítico al lograr un gran número de objetivos, sino sobre todo, posibilita el desarrollo de capacidades como la autonomía y la creatividad; de igual manera actitudes de entre las que destacan la confianza, la curiosidad y la exploración. Es posible enseñar a todo un grupo permitiendo el desarrollo de la persona; los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.

2.4.2 El rol del profesor en el trabajo por proyectos. Tal como lo señala Perrenoud (2007), el papel transformador de la enseñanza está en manos de los docentes, quienes deben ir más allá de prácticas educativas rígidas y verticales y exige situaciones de formación creativa, compleja y diferente. Implica entonces la toma de decisiones, la apertura a metodologías de trabajo heterogéneas propiciando ambientes que posibiliten la comunicación, el diálogo y la deliberación y es precisamente el trabajo por proyectos una oportunidad para acceder a éste cambio.

Los docentes que lleven a la práctica el trabajo por proyectos deben dejar de lado la idea de que su papel es la simple transmisión de información, ya que con esta

modalidad de trabajo se complejiza su tarea dado que se convierte en orientador, animador y guía de cada una de las actividades propuestas.

El profesor debe disponer las actividades en colaboración con los estudiantes para alcanzar el objetivo específico del proyecto, el cual debe ser adaptado y organizado por Él de tal forma que se interrelacionen los conocimientos adquiridos por el estudiante. El profesor entonces se convierte en un consejero y apoyo de las iniciativas propuestas por los grupos de trabajo en cada una de las actividades.

En este mismo sentido Kahne y Westheimer (2000) señalan que el trabajo por proyectos se presenta como una alternativa interdisciplinaria en la que los profesores diseñan e implementan sus experiencias en el plan de estudios de forma colectiva, interrelacionando los temas desarrollados desde sus asignaturas.

El docente debe desarrollar la habilidad para identificar las actitudes en los estudiantes: interacciones positivas y negativas dentro de los grupos de trabajo, relaciones con la comunidad, relación estudiante – profesor. En el desarrollo de las actividades, el profesor debe retar a los alumnos a la construcción y desarrollo de sus competencias.

Otra de las tareas propias de los docentes en el trabajo por proyectos es la de retroalimentar oportunamente cada una de las actividades desarrolladas, confrontar los objetivos con las actividades, las acciones y los productos retomando los errores como áreas de oportunidad además de que este tipo de estrategia permite a los docentes establecer relaciones más estrechas con sus alumnos. (Thomas, 2000).

De acuerdo con Railsback (2002) la utilización de la estrategia de aprendizaje basada en proyectos es de gran utilidad para los docentes en tanto que es una manera de

motivar a los estudiantes haciéndolos promotores de su propio proceso de aprendizaje. Los profesores tienen la oportunidad de prepararlos mejor para enfrentar la realidad, además de que a través de los proyectos didácticos se mejora la retención de conocimientos, a través de su aplicación a situaciones reales, se facilita el aprendizaje colaborativo, se comparten ideas, se expresan opiniones y se promueve la negociación de soluciones por lo cual se promueve el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

En el transcurso del trabajo por proyectos, el docente debe estimular a los niños a profundizar en sus reflexiones, a pensar de manera más detenida y compleja y a relacionar más. Asimismo, sus explicaciones, más o menos extensas, pueden ofrecer saberes valiosos para el trabajo. Uno de los principales aportes del maestro es el de crear en el aula un clima cálido, de apoyo y aliento

2.4.3 El rol del alumno en el trabajo por proyectos. En el trabajo por proyectos los alumnos son el centro de la actividad en el proceso educativo. El estudiante se dedica a la solución de situaciones o problemas del medio que lo rodea. Las actividades desarrolladas en los proyectos, deben servir a los alumnos como fuente de construcción de conocimiento durante el aprendizaje y a lo largo de su vida. Los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su aprendizaje y del desarrollo de su iniciativa, creatividad, exploración y curiosidad dado que son factores claves para la realización del proyecto

2.4.4 Fases del trabajo por proyectos. De acuerdo con Posner (2000), para la realización de experiencias basadas en trabajo por proyectos es necesario organizarlos tomando en cuenta a una secuencia con cierta flexibilidad. En primera instancia el proyecto y las actividades a realizar deben ser determinadas en conjuntos entre el

profesor y los estudiantes tomando en cuenta de antemano que la secuencia curricular deberá enfocarse a que a los estudiantes avancen gradualmente en la adquisición de sus competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

La organización de las actividades planeadas, busca que los alumnos adquieran mayor responsabilidad a medida que se avanza. Con respecto a la estructuración del contenido, es necesario que las actividades cuenten con los conocimientos previos requeridos, ya que éstas regresan a las fuentes de contenido una y otra vez; proporcionando a los estudiantes oportunidades para aplicar los aprendizajes en actividades del mundo real.

Diversos autores tienen discrepancias respecto a las fases que se siguen en el trabajo por proyectos, tal es el caso de Dewey (1971) quien propuso un método de proyectos en cinco fases: La experiencia de un obstáculo es el reconocimiento de la ecuación de esquemas intelectuales disponibles; la inspección de datos y de informaciones almacenadas; la elaboración de nuevas vías; y la prueba de hipótesis. Otros en cambio, como Starico (1996) y Rincón (1998) coinciden en que el trabajo por proyectos dentro del currículo tiene tres fases en su desarrollo planeación, ejecución y evaluación sin embargo es posible señalar algunas fases genéricas presentes habitualmente en un trabajo por proyectos: las fases de preparación, de desarrollo y de comunicación.

En la fase de preparación se dialoga y se intercambian ideas que plantean un posible tema de proyecto y su delimitación. En ésta fase entra la planificación infantil, se especifica el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios.

1. Como lo señala Harlen (1989) el docente debe valorar los alcances de sus alumnos y tener presente que con frecuencia, no prevén series largas de acciones, a no ser que les sean muy familiares, sino que tienden a ir pensando en lo que hacen mientras lo hacen por lo que es recomendable que empiecen planificando sólo la primera etapa de su investigación, y posteriormente, después de los primeros resultados o productos, se planteen las siguientes actividades a desarrollar.
1. La fase de desarrollo implica la puesta en práctica del proyecto, es la parte medular en la que los diversos equipos de trabajo se distribuyen en el espacio y designan tiempos para poder realizar el trabajo. Lacueva (1985) afirma que las actividades que hay que cumplir pueden ser muy variadas, de acuerdo con el tipo de proyecto y el tema elegido. La consulta bibliográfica debe estar siempre presente, en mayor o menor medida, a lo largo del proceso.

Es importante que los mismos alumnos realicen el seguimiento de su desempeño contando con el apoyo del docente. Se recomienda que cada grupo de trabajo tenga una hoja grande de papel, donde registren las actividades que se van cumpliendo dentro de su proyecto. Cuando diversos equipos realicen proyectos en un área común, es posible que se elabore en un pliego donde se resuma el trayecto de las diversas actividades a fin de promover conocimientos globales y el panorama relacionado de las indagaciones que se están llevando a cabo.

- 2 En la fase de comunicación se debe ir más allá de la simple exposición de productos o logros. Algunos autores como Gethins (1990) diferencian entre la puesta en común es decir, una sencilla comunicación a los compañeros de los resultados de un proyecto, y otra denominada presentación/celebración, que implica

una comunicación más allá de la clase, con mayor amplitud y diversidad de mecanismos, utilizando medios que pueden ser desde poemas y canciones hasta carteles, modelos o grabaciones.

Comunicar lo realizado no es sólo una acción hacia afuera sino también hacia adentro, en el sentido de que ayuda a los alumnos a poner más en orden sus pensamientos y a completar y perfeccionar las reflexiones ya hechas. La expresión escrita y/o gráfica de resultados, las exposiciones orales organizadas y otras vías de comunicación, representan niveles más formales y exigentes de manifestación de ideas y observaciones. Al comunicar los resultados a otros se da pie también a la evaluación externa del trabajo, paso beneficioso porque ayuda a laborar con firmeza y atención y se ofrece retroalimentación útil.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que de acuerdo con Blank (1977) los alumnos planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

De acuerdo con Mata (2008), el trabajo por proyectos favorece la creación de estrategias organizativas del conocimiento y el desarrollo de habilidades meta cognitivas que incrementan la autonomía y el grado de iniciativa de los alumnos. Por su parte, los estudios hechos por Blank (1997) y Dickinson, et.al. (1998) sustentan que en el trabajo por proyectos los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación estrecha con la realidad.

El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y desarrolla los aprendizajes previos. Cabe señalar que el constructivismo, tal como lo señala Karlin y Viani (2001) enfoca al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos.

En el Aprendizaje Basado en Proyectos, según lo expresa Challenge (2000) se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante. Dentro del trabajo por proyectos se lleva a cabo en primera instancia la etapa de análisis y planeación del proyecto en la cual se formulan los objetivos, las limitaciones del problema o situación a resolver y se identifican los perfiles de los actores involucrados.

Los principales beneficios atribuibles por algunos autores de este modelo al aprendizaje incluyen a Dickinson, Soukamneuth, Yu, Kimball, Amico y Perry (1998) quien refiere que los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como la colaboración, la planeación de proyectos, la comunicación, la toma de decisiones y el manejo del tiempo además de que se incrementa la motivación.

Otro de los beneficios es como lo expresa Bottoms (1997) que se registra un aumento en la asistencia a la escuela, se incrementa la participación en clase y se mejora la disposición para realizar las tareas; además mediante esta metodología se logra la integración del aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes.

Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión y de acuerdo con Blank (1997) se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar los aprendizajes en el mundo real. El trabajo por proyectos promueve el desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento.

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo y conforme a lo expresado por Bryson (1994), el trabajo por proyectos permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades; todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo. Cabe señalar que se posibilita el acrecentamiento de las habilidades para la solución de problemas, idea enunciada por Moursund (1997).

Mediante éste tipo de trabajos es posible establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas y aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad. Se acrecientan las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este se promueve el aprendizaje de manera práctica.

2.5 Estudios Empíricos

A continuación se presenta algunos estudios empíricos sobre competencias comunicativas y aprendizaje basado en proyectos. La información se presenta en la tabla 1 en la cual se rescatan las variables, la metodología utilizada y los resultados de tales estudios e investigaciones.

Tabla 1.

Estudios empíricos sobre competencias comunicativas y aprendizaje basado en proyectos.

Titulo: Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido		
VARIABLES ESTUDIADAS	METODOLOGÍA UTILIZADA	RESULTADOS
Competencias para el aprendizaje autónomo. Trabajo por Proyectos. Asignatura de Español.	Mixta. Enfoque cualitativo: entrevista a docentes, bitácora de Observación y revisión de documentos. Enfoque cuantitativo: cuestionario aplicado a alumnos.	Se confirma que el trabajo por proyectos es un método eficaz para el desarrollo de competencias en el alumno ya que el 80% los involucrados alcanzaron mejoras en su aprendizaje. Así mismo, cuando los docentes asumen un rol de guía, consigue crear vínculos afectivos que intervienen de manera positiva en la negociación de significados y el logro de las metas de aprendizaje.
Titulo: Evaluación de la estrategia basada en proyectos.		
VARIABLES ESTUDIADAS	METODOLOGÍA UTILIZADA	RESULTADOS
Capacitación Proyectos de aula	Investigación Cuantitativa. Se aplicó una encuesta para verificar la percepción de los estudiantes sobre esta estrategia pedagógica.	Los proyectos de aula son un apoyo complementario al aprendizaje, son importantes para el desarrollo profesional. El proyecto de aula contribuye a la transferencia del conocimiento de los principios teóricos presentados en clase, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e incentiva el interés por la investigación
Titulo: Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación”		
VARIABLES ESTUDIADAS	METODOLOGÍA UTILIZADA	RESULTADOS
Enseñanza por proyectos. Enseñanza de lenguas extranjeras.	Investigación cualitativa de tipo descriptivo utilizando mediciones en distintos momentos del proceso de formación.	Los resultados señalan cambios significativos en las prácticas docentes después de la formación en proyectos de aula, los cuales se mantienen en el período de la intervención. Se observa la reconstrucción de un concepto de aprender y enseñar más cercano a un paradigma constructivista y se manifiesta consistencia entre el discurso y la práctica de los profesores
Titulo: La enseñanza por proyectos en el aula de ELE		
VARIABLES ESTUDIADAS	METODOLOGÍA UTILIZADA	RESULTADOS
Competencias para el aprendizaje. Trabajo por proyectos.	Investigación mixta con un enfoque cualitativo (entrevista a docentes, bitácora de observación y revisión de documentos) y con un enfoque cuantitativo (cuestionario aplicado a alumnos).	Se establecieron como beneficios de la enseñanza por proyectos la mejora de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa de los alumnos. Así mismo esta estrategia facilitó el desarrollo y mejora de diversas competencias en los estudiantes.

Título: La enseñanza por proyectos en el aula de ELE. La experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania

VARIABLES ESTUDIADAS	METODOLOGÍA UTILIZADA	RESULTADOS
Trabajo por proyectos. Efectos psicológicos, afectivos y valorativos.	Enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica para observar e interactuar con los sujetos, contextos y recursos.	En la mayoría de los docentes predomina una concepción y una práctica pedagógica técnico-disciplinar de los saberes, indiferencia a considerar los saberes previos de los alumnos, ignorar o convertir en contenidos a los ejes transversales y a orientar la evaluación hacia una visión instrumentalista. Estas situaciones niegan el potencial socializador de la planificación por proyectos, desaprovechan el valor democrático de la participación, desestimulan el trabajo comunitario y debilitan el desarrollo y la consolidación del mundo de los valores en los escolares

Es pues este capítulo una forma de establecer un marco de referencia sobre las principales teorías respecto a las competencias comunicativas y al aprendizaje basado en proyectos. Esta fundamentación hizo posible definir los diferentes puntos de vista de estudios teóricos y empíricos que facilitaron el establecimiento de un panorama tanto de los orígenes de las variables objeto de este estudio, como de la información relevante que ha surgido en el mundo actual respecto a las implicaciones del aprendizaje basado en proyectos, los roles del alumno y del maestro así como de los componentes y dimensiones referentes a las competencias comunicativas.

Capítulo III

Metodología

Comunicación es una palabra de origen latino (*comunicare*) cuyo significado alude al término compartir o hacer algo en común. A través de la comunicación el ser humano es capaz de conocer e interactuar con el mundo así como transformar la realidad que contempla desde las relaciones sociales, familiares y escolares hasta la manera de regular la conducta por medio de normas preestablecidas por lo que el desarrollo de competencias comunicativas se torna como aspecto primordial de desarrollo en el contexto educativo.

El desarrollo de competencias comunicativas en los niños que cursan la educación primaria, siempre ha estado presente en los idearios educativos oficiales; la legislación educativa ha consignado históricamente este ideal, lo mismo ocurre con los planes y programas de estudio y los libros de textos que involucran en la mayoría de sus actividades el uso de competencias comunicativas tanto orales como escritas y de comprensión.

De ahí que después de abordar la fundamentación que justifica ésta investigación, se presenta a continuación el diseño y las fases de la misma. Se describe también la metodología con la que se ha abordado la problemática planteada, describiendo y justificando los instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados así como los sujetos participantes.

Otro de los puntos eje que se contempla en éste capítulo es precisamente la metodología utilizada la cual se enmarca en dos dimensiones principalmente: la primera de ellas con el objetivo de promover la revisión y reflexión sobre el proceso de enseñanza y por otra parte promover la actualización docente en referencia a los aspectos teóricos que se abordan respecto al tema. No se busca simplemente ampliar el conocimiento respecto a la materia de estudio sino sustentar metodologías o estrategias que hagan más productiva la labor docente y por ende que favorezca el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos.

En este apartado se especifican las técnicas e instrumentos utilizados para la acopio de datos, el desglose estadístico de procesamiento y análisis de resultados. Tal información contempla al mismo tiempo una descripción contextual de las variables establecidas así como la población y los participantes seleccionados para la investigación. Con el objetivo de clarificar las fases básicas de las que ha constado este proceso, éstas se enuncian a continuación:

- Identificación del problema y determinación de los objetivos del estudio.
- Revisión de la literatura y fundamentación conceptual.
- Elección de la muestra.
- Diseño de instrumentos y aplicación de los mismos.
- Tratamiento de los datos.
- Análisis y valoración de los resultados.
- Conclusiones, implicaciones y limitaciones de la investigación.

3.1 Método de Investigación

Después de revisar la literatura correspondiente a los requerimientos teóricos del planteamiento de la pregunta de investigación, se procedió con el establecimiento de la metodología a implementar, es decir, del diseño de la investigación que de acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista, (2006) no es otra cosa que el plan o las estrategias ideadas para obtener la información deseada. Cabe señalar que en este caso se trata de una investigación con una perspectiva educativa y un enfoque mixto que de acuerdo con el mismo autor, se trata de una investigación en cuyo estudio convergen tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo al vincular tanto la recolección como el análisis de datos.

Tomando en cuenta que el estudio se situó dentro de los parámetros de la investigación educativa por considerarlo un estudio de tipo evaluativo y reflexivo puesto que de él subyace la necesidad de recoger información con el fin de ofrecer datos y evidencias de cómo se desarrollan los programas o metodologías educativas, que en el presente caso atañen al trabajo por proyectos.

Otra de las características que enfatizan este estudio es que al ser enmarcado dentro de la investigación educativa el sujeto investigador es también parte de la misma al ostentarse como profesor, evaluador y desarrollador de la estrategia metodológica objeto de estudio, aunque orientándose a la reflexión y al análisis de la propia práctica.

Por otra parte, esta investigación utilizó el método cuasi-experimental que como lo explica Hernández et. al. (1991) pretende identificar las relaciones causa-efecto de las

variables pero sin respetar la asignación aleatoria de los tratamientos a los grupos. El alcance del estudio es descriptivo pues como lo expresa Danke (1989) busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas o fenómenos que se someten a análisis.

Se optó por la investigación descriptiva debido a que para el logro de los objetivos se requiere de la obtención de información del área analizada para la obtención de datos primarios en relación con la problemática planteada y que según lo enunciado por Malhorta (1997) son los datos que desarrolla el investigador con el propósito específico de dirigirlos al problema de investigación. Este tipo de investigación se consideró como útil en tanto que posibilita la identificación de fenómenos relevantes, sugerir variables causantes de la acción, registrar conductas y abordar un área de estudio específica (Colás y Buendía, 1992).

Es así que, Suárez (2001) explica que el papel del investigador es neutro y acrítico, por lo tanto debe eliminar toda subjetividad y mantenerse al margen del hecho investigado. Por otra parte, se utiliza información previamente delimitada y reducida solamente a las variables que se quieren observar, las cuales fueron previamente establecidas en los objetivos y que en este estudio se relacionan directamente con el impacto del trabajo por proyectos en el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria.

El objetivo de este estudio no fue la simple acumulación cuantificable de información, ni tampoco la intrínseca profundización del tema abordado, se buscó ir más

allá retomando los datos que de ella se desprenden para establecer las ventajas y desventajas de la metodología basada en proyectos aplicada por la muestra de docentes en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas.

En éste caso, la investigación se enfocó en aspectos cuantitativos y cualitativos de carácter exploratorio y descriptivo que permitieron en primera instancia referir el desarrollo de las competencias comunicativas promovidas en los alumnos de tercer año mediante el trabajo por proyectos como estrategia didáctica y al mismo tiempo establecer la percepción que tanto alumnos como docentes tienen al respecto de dicha estrategia metodológica.

Las cuestiones que atañen a la presente investigación respecto a si existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de tercer grado y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos, se ha formulado así debido a que en el contexto educativo mexicano a nivel básico, a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 2009 se propuso como estrategia metodológica en el campo formativo de *Lenguaje y comunicación* el trabajo por proyectos para que, de acuerdo con el Plan de Estudios de Educación Primaria(2009), se desarrollen en los alumnos competencias comunicativas, cognitivas y reflexivas del lenguaje.

Ante tal panorama, se considera pertinente retomar este aspecto como tema central de este estudio dado que a pesar de que la metodología no es totalmente nueva en

el contexto internacional, si resulta innovadora en el nivel primaria ya que por lo general el trabajo por proyectos era adjudicado únicamente al nivel de preescolar.

3.2 Población, participantes y selección de la muestra.

Ahora bien, para continuar se procede a continuación con la descripción de la muestra seleccionada como base de datos así como las técnicas implementadas en su elección. Con este fin, se escogió como unidad de análisis a docentes de origen mexicano de nivel primaria, en específico, docentes en activo de tercer grado durante el presente ciclo escolar 2011-2012 y al mismo tiempo a alumnos del mismo grado de una edad de entre 8 y 9 años de edad.

En primera instancia, para determinar y cuantificar la población objeto de estudio, se tomó como base a tres docentes de tercer grado de una escuela matutina estatal del municipio de Tlalnepantla de Baz y a tres docentes de tercer grado de una escuela vespertina federal del norte del Distrito Federal y cuyo inventario se contempla en la Tabla 2.

Tabla 2.

Inventario de la muestra de Docentes.

Colegio	Maestros
Esc. Matutina Estatal	3
Esc. Vespertina Federal	3
Tamaño de la muestra	6

La muestra invitada estuvo integrada por los docentes contemplados para dicha investigación. La muestra aceptante o productora de datos fueron entonces los docentes que aceptaron participar como sinodales en una prueba aplicada a la muestra de alumnos

para determinar el grado de desarrollo de las competencias comunicativas a partir del trabajo por proyectos.

El tipo de muestreo utilizado fue no aleatorio, es decir, por selección intencionada o por conveniencia ya que se eligieron los elementos en función de su representatividad para la investigación y que de acuerdo con González (1997) el tipo de muestreo utilizado exige un cierto conocimiento del universo de estudio, siendo el investigador quien elige intencionalmente sus unidades de estudio. Al ser no aleatorio ni probabilístico, en el caso de la muestra de docentes se tomaron en consideración la totalidad de maestros de tercer grado de ambas escuelas ya citadas en el marco contextual.

Por otra parte, en el caso de la muestra de alumno fue seleccionada de tal manera que se eligieron conforme a listado, contemplando los números de lista 5, 10,15,20 y 25. La selección de esta muestra contempla a alumnos de tercer grado de las instituciones educativas citadas anteriormente, fue de tipo no aleatorio, para lo cual se hizo la selección intencionada o por conveniencia ya que se eligieron los elementos en función de su representatividad para la investigación.

Ante tales consideraciones se eligió una muestra de cuarenta alumnos, 25 de los cuales conformaron el grupo experimental, es decir, la muestra de alumnos con los cuales se trabajo mediante el trabajo por proyectos. Los 15 alumnos restantes se extrajeron de un solo grupo de alumnos los cuales integraron el grupo control, dicho de

otro modo, el conjunto de alumnos a los cuales se les limitó el trabajo a una enseñanza tradicional y cuyo inventario se presenta en la tabla 2.

El tamaño de la muestra de alumnos se integró por cuarenta sujetos, eligiendo esta cantidad para lograr una mayor precisión en los hallazgos. En este caso, como total de la población de alumnos se tomó en consideración al conjunto de estudiantes de tercer grado de nivel primaria y se eligieron de forma intencionada a determinados alumnos de acuerdo al número de lista.

El tomar en consideración a alumnos de tercer grado fue en razón de que se tiene mayor contacto con estos grupos, logrando con ello que los alumnos seleccionados para la muestra en forma aleatoria, tengan características semejantes aun siendo de instituciones y contextos diferentes. La muestra ha sido inventariada en la tabla 3.

Tabla 3. *Inventario de la muestra de alumnos.*

Colegio	Grupo experimental	Grupo control	Total
Esc. Matutina Estatal.	10	15	25
Esc. Vespertina Federal.	15	0	15
Total de alumnos de la muestra	25	15	40

3.3 Marco Contextual

3.3.1 Condiciones sociales, económicas y familiares. Para el desarrollo de la investigación se ha propuesto seleccionar un grupo docentes y alumnos dos instituciones educativas públicas de nivel primario. La primera de ellas, matutina estatal, está ubicada en la localidad del Rosario Ceylán del Municipio de Tlalnepantla de Baz en el Estado de México. Tal institución está inmersa en una comunidad urbana de clase

media. La conformación familiar por lo general es de familias completas, algunas disfuncionales, pero con ambos progenitores, muy pocas madres o padres solteros; el número de hijos redonda de entre los 2 y 4 hijos en promedio.

La mayoría de los alumnos asiste a clase con los útiles necesarios, con el uniforme pertinente y por lo general no hay problemas de ausentismo. Algunas de las actividades laborales que los padres de familia desempeñan, son el comercio, algún cargo ejecutivo o de oficina, hay profesionistas y en promedio el nivel escolar se enmarca arriba del nivel secundaria y llegando algunos incluso a nivel profesional. La comunicad, así como la escuela cuenta con todos los servicios públicos, luz, agua, teléfono, vías de comunicación y medios de transporte.

La segunda institución es vespertina federal se encuentra ubicada en la localidad de Lomas de Cuauhtepc de la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal la cual se encuentra ubicada en una comunidad urbano-marginal de clase baja. Las familias son de diversos tipos: uniparntales ya sea por cuestiones de migración, legales o por abandono. Hay un gran número de madres solteras jóvenes, también existen familias completas, algunas integradas y otras disfuncionales con una descendencia que en promedio estriba de entre los 3 y 6 hijos.

La mayoría de los alumnos asiste a clase con los útiles en forma irregular, en ocasiones sucios o maltratados; sin el uniforme pertinente y por lo general hay casos de ausentismo a causa de la situación económica que impera en la comunidad ya que

muchos de ellos además de estudiar, desempeñan un trabajo o ayudan a sus padres en algún negocio familiar.

Gran parte de la población son familias que vienen de provincia, incluso existen algunas personas de grupos étnicos de Puebla, Guerrero y Oaxaca. Las actividades laborales que los padres de familia desempeñan van desde el comercio, choferes de taxis “pirata” o microbuses, servicio de limpia del D.F, policías y labores domesticas y desempleados; son escasos los cargos ejecutivos o de oficina, hay muy pocos profesionistas y en promedio el nivel escolar se encuadra en promedio por debajo del nivel secundaria e incluso hay mucho analfabetismo por parte de los padres. La comunidad, así como la escuela cuenta con todos los servicios públicos, luz, agua inestable, teléfonos públicos, vías de comunicación y medios de transporte.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Una vez obtenidos los indicadores de los elementos teóricos y definido el diseño de la investigación, el enfoque se hizo evidente mediante el uso del método por lo que a continuación se definen las técnicas de recolección de datos y los instrumentos utilizados que permitieron obtener la información requerida por el planteamiento del problema y que permitieron hacer las mediciones pretendidas y su interpretación.

Como ya se mencionó, el modelo de investigación adoptado en éste estudio es de tipo mixto, es decir, que se abarcaron distintos métodos de investigación y diferentes técnicas de recogida de datos. Se procede entonces con la descripción de los

instrumentos utilizados, su validez y fiabilidad que contribuirán a brindar la solidez científica de la presente investigación. Es importante mencionar cuales fueron las variables generales que se tomaron en consideración para la investigación que hacen referencia principalmente a los datos personales de los encuestados tales como: nombre, edad, sexo, grado de estudios e institución de desempeño así como cuestionamientos directamente relacionados con las competencias comunicativas del alumno y del trabajo por proyectos.

Para llegar al logro de los objetivos previstos para esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Cuestionario de autoevaluación del Impacto del ABP, se formuló para valorar el grado de impacto del trabajo por proyectos sobre las competencias comunicativas desde la perspectiva del alumno.
- b) Prueba titulada *Evaluación de competencias comunicativas*, el cual se diseñó para comprobar las competencias comunicativas entre un grupo control y un grupo experimental a fin de comparar el grado de desarrollo de tales competencias a partir de la valoración de sinodales.

Ante tales consideraciones, cabe señalar que se utilizó el cuestionario por considerarlo una técnica estructurada para la recopilación de datos a través de en una serie de preguntas, orales o escritas que deben ser respondidas por los encuestados (Malhotra, 1997), motivo por el cual se determinó que tal instrumentos era el medio más adecuado para la obtención de información además de que como lo señala Rodríguez,

Gil y García(1996) es un instrumento asociado a diseños de investigación cuantitativa, porque se construye para constatar puntos de vista, porque su análisis se apoya en el uso estadístico para acercar los resultados a un punto de referencia más amplio y definitivo.

Se optó por este tipo de instrumentos dado que tiene ventajas como una fácil realización, sencillez en la valoración, compara directamente grupos e individuos además de que posibilita la retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor por aportar datos cuantificables (Hopkins, 1989). Completando las ventajas descritas, Buendía (1997) indica que una de las principales utilidades de este instrumento es que no necesita de expertos para su aplicación además de ofrecer cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas

El cuestionario se diseñó con preguntas estructuradas que de acuerdo con Malhotra (1997) son las que especifican en forma previa alternativas de respuesta; el formato de las respuestas en el caso particular de este estudio fue de escala. Cabe aclarar que fue utilizada la escala de Likert, nombre de su autor y cuya escala de clasificación pide a los entrevistados que indiquen un grado de acuerdo o desacuerdo con base en cinco categorías (totalmente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, moderadamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) (Malhotra, 1997).

A continuación se describe la estructura de la prueba y el cuestionario diseñados para la consecución de los objetivos previstos dentro de la investigación.

3.4.1 Cuestionario. Es un cuestionario que se diseñó contemplando diez ítems ya que como lo afirma Hernández, Fernández y Baptista (2006) un cuestionario demasiado extenso podría convertirse en una actividad demasiado tediosa, más aun si se trata de alumnos de entre 8 y 9 años. Se buscó que las preguntas facilitaran la autovaloración de las competencias comunicativas después de la aplicación del trabajo por proyectos. Su objetivo fue conocer la perspectiva del alumno para evidenciar cómo perciben sus competencias comunicativas.

Este instrumento se dirigió a los alumnos para que con base en su autoevaluación, fuese posible establecer el logro de competencias comunicativas desarrolladas a través de la metodología basada en proyectos y al mismo tiempo determinar la percepción que tienen respecto al trabajo por proyectos. Éste cuestionario se estructuró en tres apartados:

- a) Datos generales contemplando variables para saber nombre, edad, sexo, grado de escolaridad e institución de pertenencia de los alumnos encuestados.
- b) La segunda parte se estructuró para que los alumnos valoran el grado de acuerdo o desacuerdo con relación a diez afirmaciones sobre el desarrollo de sus propias competencias comunicativas. Para ello se contemplaron reactivos a partir de los enfoques psicológico, paralingüístico, pragmático, textual, pedagógico y sociológico de la comunicación y que serán valorados según la opinión del alumno conforme a la siguiente escala: 1: Nada, 2: Poco, 3: Regular, 4: Aceptablemente y 5: Completamente el cual puede observarse con mayor detalle en el Apéndice B.

El cuestionario se desarrolló bajo los paradigmas teóricos y metodológicos de la perspectiva cuantitativa pues con dicho cuestionario se pretendió obtener un sondeo exploratorio del estado actual del desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos a partir del trabajo por proyectos. Los ítems integrantes de este cuestionario se presentan en la tabla 4 sobre el concentrado de preguntas del cuestionario de alumnos.

Tabla 4.

Inventario de ítems del cuestionario de autoevaluación del impacto del ABP

Enfoque que atiende	Ítem
Psicológico	1. Expreso mis pensamientos, ideas y opiniones mediante el lenguaje.
Paralingüístico	2. Utilizo elementos de expresión como gestos y ademanes 3. Utilizo elementos gráficos tales como signos, puntos y comas. 4. Utilizo elementos de expresión que dan una entonación e intencionalidad variada a lo digo.
Pragmático	5. Soy capaz de convencer e influir en las opiniones e ideas de los demás
Textual	6. Soy capaz de producir diversos textos escritos. 7. Soy capaz de comprender escritos variados.
Pedagógico	8. Soy capaz de relacionarme con mi maestro y con mis compañeros mediante la comunicación para aprender cosas nuevas. 9. Soy capaz de relacionarme con mi maestro y con mis compañeros mediante la comunicación para enseñar lo que ya he aprendido.
Sociológico	10. Soy capaz de relacionarme mediante el lenguaje con mis amigos, maestros, padres y demás personas.

Para la aplicación del cuestionario fue necesario tomar en consideración la opinión de Cohen (1990) sobre los prerequisites necesarios para la formulación de cualquier encuesta de entre los que destacan la finalidad de la investigación, la población de estudio y los recursos disponibles.

3.4.2 Prueba de comprobación de las competencias comunicativas. Esta prueba se diseñó con el propósito de comprobar el nivel de desarrollo de las competencias

comunicativas de los alumnos de tercer grado después de la aplicación del trabajo por proyectos, misma que posibilitara hacer un comparativo de tales competencias entre dos grupos de alumnos. El primero de ellos, el grupo experimental, con el cual se promovió el trabajo por proyectos en el área de Lenguaje y comunicación. El segundo grupo de alumnos, el grupo control, con el que se abordaron los mismos contenidos programáticos del área pero mediante una metodología tradicional.

El objetivo principal de esta prueba fue evaluar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos de tercer año de nivel primaria, una vez establecidos un niveles lingüísticos concreto, a saber que tanto el nivel como los contenidos fueron seleccionados de programa de estudio 2011 de tercer grado de primaria.

En la prueba se pretende evaluar las cuatro habilidades básicas contempladas dentro de dicho plan de estudios: la comprensión escrita (leer), la expresión escrita (escribir), la comprensión oral (escuchar) y la expresión oral (hablar). De igual manera así lo establecen los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos dado que la competencia comunicativa se retoma como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes para comprender y producir mensajes y el equivalente a poseer dicha competencia es precisamente poseer un conjunto de conocimientos y capacidades subyacentes al uso de la lengua. Es así que la finalidad de esta prueba es evidenciar si existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos.

En el Programa de estudios 2011 se contemplan como propósitos de la asignatura de Español a nivel primaria son que los alumnos participen eficientemente en diversas

situaciones de comunicación oral; que lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento; que participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito; que reflexionen de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos) y que identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

Sobre la base de las ideas expuestas se diseñaron las siguientes pruebas de valoración del nivel de desarrollo de competencias comunicativas la cual se integró de cuatro secciones con actividades particulares en cada una y que a continuación se enuncian:

Comprensión escrita: Para evaluar la comprensión lectora se utilizaron tres tipos de actividades distintas para evaluar la capacidad lectora. He aquí las actividades y los elementos que se tomaron en consideración dentro de la evaluación.

Tabla5

Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la comprensión escrita-lectura.

1. Comprensión global	2. Comprensión específica	3. Léxico y gramática
Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Ordenar una noticia que les fue proporcionada en desorden.	Responder 5 preguntas específicas sobre el contenido de dicha noticia	Escribir una conclusión sobre el contenido de la noticia.

Expresión escrita: Para evaluar esta habilidad, cada alumno o alumna realizó dos ejercicios diferentes: escribir un texto largo (carta) y otro corto (reescritura de frases). Para cada ejercicio se planteó una situación concreta y se especificaron las condiciones

que se debían cumplir en la realización del escrito. Las actividades desarrolladas se describen a continuación.

Tabla 6.

Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la expresión escrita-escritura.

Corrección	Cohesión	Léxico y Gramática	Contenido	Coherencia
Actividad 1		Actividad 2	Actividad 3.	
Escribir una carta a un amigo en la que narren la actividad que realizaros sobre el guión radiofónico. (Describir proceso, preparación, investigación, ejecución y modo en que se sintió) El escrito debe contener entre 80 y 100 palabras.		Escribir un instructivo dirigido a un amigo para que él organice su propio programa de radio. (Mínimo 50 palabras.)	Solicitar reescribir algunas frases con sus propias palabras. <ul style="list-style-type: none"> - Me encanta escribir textos interesantes. - Cuando los alumnos son indisciplinados se dialoga con ellos. - Cuando te sientas enfermo avísale a tus papás 	

El nivel de análisis y los criterios tomados en consideración para la valoración de la expresión escrita se retoman de los estudios hechos por Cassny, Luna y Sanz (2007) y que contemplan los siguientes elementos como propiedades textuales.

- a) Contenido y coherencia: aquí se analiza lo expresado, es decir, en qué medida se ha completado el tema que han de desarrollar. También se tomó en consideración dar cuenta de la información solicitada, bien organizada y de forma adecuada.
- b) Cohesionar las ideas del texto: dentro de éste aspecto se tomó en consideración cumplir el objetivo del texto, es decir, lograr en cierta medida el tipo de texto requerido.
- c) Corrección: en éste aspecto se valora la utilización correcta del idioma, de las normas morfosintácticas y de la ortografía.

- d) Cohesión: en este aspecto se tomo en consideración el uso de los conectores y las conjunciones. (Articulación del texto, puntuación y conexiones entre frases.
- e) Léxico para éste término se valoró el vocabulario utilizado. (riqueza, precisión y adecuación del léxico)

Comprensión oral: Para evaluar esta habilidad se utilizaron dos actividades diferentes que permitieron identificar el nivel de comprensión global y específica de discursos orales. Las actividades se describen en la tabla 7.

Tabla 7.

Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la comprensión oral-escuchar.

Comprensión Global	Comprensión específica
Actividad 1	Actividad 2
Los alumnos escucharon una lectura dos veces. Se proporcionó una copia del mismo texto leído pero con algunos huecos los cuales cada alumno llenó con las palabras que él entendió del texto leído.	Se solicitó escuchar el fragmento de un programa de radio y posteriormente pidió que respondan tres preguntas de opción múltiple sobre el contenido del mismo: -¿qué se anuncia? -¿de qué será el evento? -¿qué debe hacerse para obtener los boletos? (Permitir escuchar el texto y el programa de radio dos veces)

Expresión oral: Para evaluar esta habilidad se utilizaron dos actividades: una conversación con los sinodales y una conversación entre alumnos.

Tabla 8.

Protocolo de actividades y dimensiones para evaluar la expresión oral- hablar.

Interacción	Fluidez	Nivel de expresión	Gramática y léxico
Actividad 1	Actividad 2		
Se entrevistó al alumno sobre ¿cómo se llamó el proyecto que realizó? ¿Qué le pareció la experiencia? ¿Qué actividades realizó? ¿Qué opina sobre su desempeño en trabajo realizado? ¿Qué haría para mejorar su programa radiofónico?	Solicitó a dos compañeros que sostengan una conversación respecto un tema que propondrían para un programa radiofónico. Cada alumno debió demostrar que es capaz de mantener una conversación simple, tomando en cuenta aspectos		

Lo anterior para comprobar que los alumnos entienden las preguntas del que son capaces de responder correctamente y con facilidad. Por otra parte, se mide si son capaces de hablar en diferentes tiempos verbales, de dar información general y concreta, de plantear planes para el futuro	tales como ceder la palabra, tomarla, integrar lo dicho por la otra persona en el discurso propio, etc.). Por otra parte, cada alumno deberá argumentar a favor de sus opiniones o dar razones en contra de otras opiniones u otros criterios, aunque no se les exige que lleguen a ponerse de acuerdo
--	--

Los criterios de evaluación se retomaron del Marco Europeo de Referencia para las lenguas (2002) en el cual se establecen directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las mismas y del cual se desprenden los siguientes aspectos a evaluar dentro de la expresión oral.

- a) Interacción: se mide, entre otras cosas, si continúa o no lo que ha oído, si toma parte o invita a hacerlo de vez en cuando, si toma la palabra de forma adecuada en la conversación.
- b) Fluidez y pronunciación: este criterio informa sobre la facilidad para hablar: velocidad y extensión del discurso, dudas, interrupciones, etc. Por tanto, se analiza si el alumno es capaz de hablar de manera continuada. En la pronunciación se miden la dicción y la entonación de las palabras, y si se entiende bien lo que se dice.
- c) Nivel de expresión: en este aspecto se mide si se sitúa correctamente en el contexto, si se adapta al tema, cómo expresa las ideas, ordenadamente o según se le ocurren. Se analiza la organización del discurso (coherencia), la eficiencia general en la actividad.

- d) Gramática y léxico: este criterio mide las categorías gramaticales, el léxico y las estructuras sintácticas. Se analiza la capacidad para crear frases largas, o si, por el contrario. Se evalúa si el léxico es rico, adecuado y preciso.

Cada una de las pruebas descritas alude a una habilidad específica; de igual manera evalúan dimensiones características de cada habilidad los cuales se presentan concentrados en la tabla 9.

Tabla 9.

Dimensiones de la prueba de evaluación de competencias comunicativas.

Prueba de evaluación de las competencias comunicativas.			
Lectura	Escritura	Escuchar	Hablar
- Comprensión global de la información.	- Corrección. - Cohesión. - Léxico.	- Comprensión global de la información.	- Interacción. - Fluidez y pronunciación.
- Comprensión específica.	- Contenido. - Coherencia.	- Comprensión específica.	- Nivel de expresión. - Gramática y léxico.
- Comprensión léxica, gramatical y semántica.			-

Es así que la prueba fue aplicada en conjunto con los docentes sinodales y con base en una escala estimativa con valoración numeral fue posible la obtención de un promedio como indicador del nivel de desarrollo mostrado por los alumnos tanto del grupo experimental como del grupo control a partir del cual se facilitó la comparación entre las competencias de ambos conglomerados.

3.5 Procedimientos de la aplicación de instrumentos

Después de diseñados los instrumentos, se procedió a la aplicación de los mismos. Primeramente se solicitó la autorización a la autoridad máxima escolar para la

aplicación del cuestionario y la prueba mediante una carta de autorización en donde se especificó el objetivo del estudio, los participantes involucrados así como las implicaciones que conlleva la investigación (firmar las cartas de autorización y contestación de cuestionarios) y que se presenta de manera puntual en el Apéndice A.

Después de obtenidos los permisos se procedió directamente a la búsqueda de los participantes. Se reunió primeramente a los docentes de cada institución en su centro de trabajo para explicarles los objetivos de la investigación y solicitar su colaboración en el estudio mediante la carta de consentimiento.

A la par, se les informó la necesidad de la aplicación de algunos cuestionarios a una muestra alumnos de cada grupo, pidiendo a los docentes que enviarían a los números de lista 5, 10, 15, 20 y 25 conforme a su lista de asistencia. Para ello se reunió a los alumnos de cada grupo en un aula que nos fue prestada para tales fines.

Se informó a los alumnos sobre el motivo de la reunión, se les entregó la carta de consentimiento, se leyó en forma general y se procedió a su llenado. Posteriormente se hizo entrega de los cuestionarios los cuales fueron resueltos en forma individual y sin un límite de tiempo. Conforme fueron terminando de responder los instrumentos se les agradeció su participación y regresaron a sus aulas.

Con toda intención, uno de los docentes involucrados se le solicitó trabajar durante el ciclo escolar, varios contenidos del programa tomando en consideración una estrategia metodológica tradicional. De éste grupo se extrajo una muestra de quince alumnos que conformaran el grupo control. A los otros grupos se solicitó continuar con

la aplicación de trabajo por proyectos y de ahí se extrajeron los veinticinco alumnos restantes.

Atendiendo a los anteriores requerimientos se llevó a cabo una sesión posterior a la de la aplicación del cuestionario. En esta sesión se procedió con la aplicación de la prueba de evaluación de las competencias comunicativas; se citó a todos los alumnos en un aula específica, se les entregó la prueba escrita, se procedió con su aplicación y en forma conjunta con los docentes sinodales se derivó la evaluación del desempeño de los alumnos.

Para la valoración de la prueba se parte de conocer que la objetividad puede verse mermada debido a la existencia de factores que pudiesen poner en duda su fiabilidad por lo cual se decidió que la evaluación se diera no sólo por el profesor de grupo si no por el conjunto de docentes seleccionados para la investigación quienes fungieron como sinodales. Para el caso de esta investigación, y en el caso particular de la prueba, se utilizó la escala numérica tipo Likert donde 5 puntos es muy bien, 4 es bien, 3 es suficiente, 2 es deficiente y 1 es muy deficiente.

Luego entonces, para la calificación de la prueba fue necesario que los docentes tomaran en consideración la escala propuesta y que se realizara un trabajo de mesa en donde cada docente informe su criterio evaluativo siguiendo lo que se propuso en la escala y llegar a un acuerdo colectivo de la calificación a otorgar al examinado.

3.6 Estrategia para el Análisis de datos.

Una vez realizada la recogida de datos a través del cuestionario y de la prueba de evaluación de competencias comunicativas, comenzó una fase esencial para toda investigación, referida a la clasificación o agrupación de los datos referentes a cada variable objeto de estudio y su presentación conjunta pues como lo destaca Cabrero (1995), tras la recogida de información y previa presentación de resultados, deviene el análisis de los datos, proceso que consiste en convertir los textos en datos manejables para su interpretación.

Los datos recabados son una pieza fundamental que el análisis se encargará de ir encuadrando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que dé cuenta de los procesos investigados. Desde esta perspectiva, el análisis de datos puede conceptualizarse como el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con el problema de investigación. (Rodríguez, 1996).

En el proceso del análisis de datos pasa por diversos momentos y actividades; en el caso particular de esta investigación, una vez recolectada la información se procedió con la codificación de la misma, es decir, se transformaron las respuestas en símbolos o valores numéricos para poder resumirse codificarse y proceder con su posterior análisis. Es así que el análisis implicó cuatro pasos fundamentales: Establecer los códigos,

elaborar los libros de los mismos, efectuar físicamente la codificación y finalmente respaldar los datos y códigos resultantes. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006).

Una vez codificados los datos se procedió con la tabulación, dicho de otro modo, con la ordenación sistemática en tablas y presentación gráfica para facilitar la fase de interpretación y explicación de resultados. De ahí que se procedió con la extracción de información estadística tales como tablas de frecuencia, porcentajes y gráficas en razón de las competencias comunicativas y el trabajo por proyectos elementos que como Wainer (1992) apunta que el propósito de la información no sólo representar datos si no advertir relaciones y predecir estructuras. Los resultados obtenidos a partir de éste proceso de análisis se presentan con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

Análisis de resultados

En éste capítulo se presenta la interpretación y análisis de los resultados obtenidos a partir de los procedimientos de investigación aplicados. Cabe señalar que las estrategias para recolectar la información fueron de tipo presencial, en jornadas de trabajo alternas debido a que fueron dos las instituciones de las cuales se seleccionó la muestra generadora de datos.

Es ineludible hacer mención que el propósito central de ésta estudio de investigación es determinar si ¿existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de tercer grado y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos?

De esta forma, los objetivos perseguidos en este capítulo son esencialmente: Establecer el logro de competencias comunicativas desarrolladas a través de la metodología basada en proyectos así como determinar las ventajas y desventajas que tiene la aplicación del trabajo por proyectos en el desarrollo de competencias comunicativas como referente que evidencie los avances o retrocesos que manifiesten en cuanto a dicha competencia y establecer el grado de desarrollo de dichas competencias.

La información se presenta a través de organizadores de datos y gráficas que facilitan su manejo. Del mismo modo, es importante señalar que éste estudio está basado en una muestra integrada por cuarenta alumnos y seis docentes. A continuación se presentan el análisis pertinente

4.1 Análisis de resultados del cuestionario de autoevaluación del impacto del ABP

El objetivo fundamental de la aplicación de los instrumentos fue que un grupo de alumnos de tercer grado autoevaluaran sus competencias comunicativas a fin de comprobar si existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo tales competencias y la estrategia de aprendizaje basado en proyectos. Se procedió con la aplicación del cuestionario de autoevaluación para alumnos, se emitió la sistematización del mismo y se construyó el documento de códigos tanto de los resultados del grupo control como del grupo experimental.

Las preguntas planteadas se formularon como tales con el fin de poder acercarse al conocimiento y a la perspectiva de los alumnos sobre el desarrollo de sus competencias comunicativas, viéndolo como una forma de indagar el nivel de desarrollo en que se ubican desde dos perspectivas: desde el aprendizaje tradicional y desde el aprendizaje basado en proyectos.

En los documentos de códigos se presentan en cada columna, una a una las preguntas formuladas en el cuestionario y en cada fila las respuestas aportadas por los alumnos de ambos grupo de la muestra. Las últimas dos columnas se presentan primeramente, el promedio general asignado a cada alumno con base las respuestas que registró y al final el nivel de desempeño correspondiente. En la última fila de la columna se presenta el promedio por grupo alcanzado en cada ítem con la intención de facilitar un comparativo entre las competencias autoevaluadas por ambos grupo. El documento de códigos constituido para el grupo experimental se presenta en el anexo 1

y el Documento de Códigos de la autoevaluación del grupo control se puede observar con mayor referencia en el anexo 2.

Como puede verse en ambos documentos de códigos, la menor puntuación asignada por los alumnos fue 2, es decir, que autoevaluaron las diversas dimensiones de su competencia comunicativa con poco desempeño. En cambio el mayor puntaje asignado por el grupo experimental fue 5, autoevaluándose con completo desempeño en comparación con el grupo control cuyos alumnos se autoevaluaron con un puntaje de 4 o bien, con un desempeño aceptable.

En el siguiente gráfico se presenta un comparativo entre los promedios obtenidos por grupo en cada dimensión de competencia comunicativa autoevaluada.

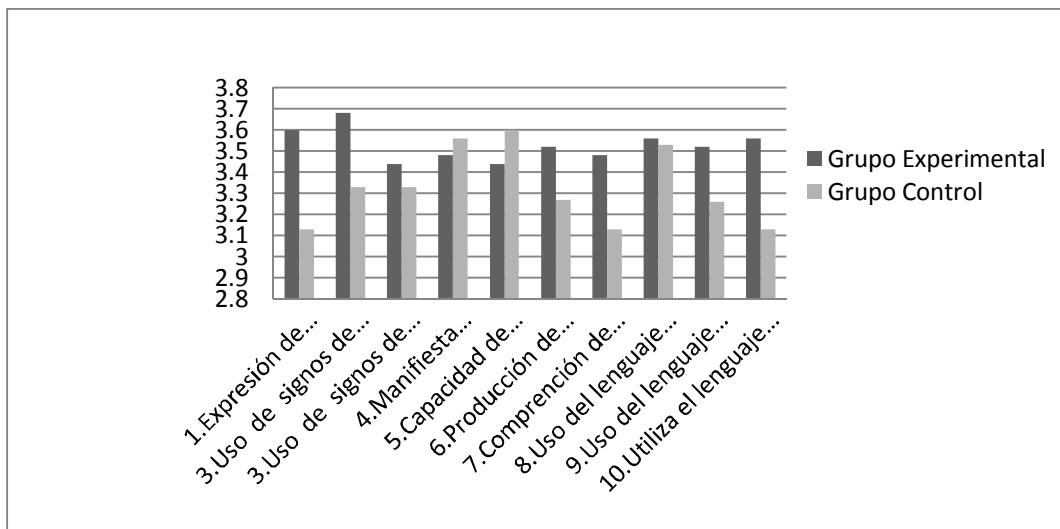


Figura 1.
Comparación de los promedios obtenidos en la autoevaluación de competencias comunicativas

Como puede observarse, el grupo experimental supero en 8 de los 10 aspectos autoevaluados al grupo control, lo mismo se refleja en el siguiente concentrado a partir del cual se elaboró la grafica anterior.

Tabla 10

Comparativo de promedios obtenidos por grupo en cada dimensión

ítem	Grupo		Diferencia
	Experimental	Grupo Control	
1.Expresión de pensamientos e ideas	3.6	3.13	0.47
3.Uso de signos de puntuación y expresión	3.68	3.33	0.35
3.Uso de signos de puntuación y expresión	3.44	3.33	0.11
4.Manifiesta entonación e intencionalidad	3.48	3.56	*0.08
5.Capacidad de persuasión	3.44	3.6	*0.16
6. Producción de textos escritos.	3.52	3.27	0.25
7.Comprención de textos	3.48	3.13	0.35
8.Uso del lenguaje para aprender	3.56	3.53	0.03
9.Uso del lenguaje para demostrar lo que sabes	3.52	3.26	0.26
10.Utiliza el lenguaje para relacionarse	3.56	3.13	0.43
Promedio General por grupo	3.528	3.327	0.249

*Representan las dimensiones en las que el grupo control obtuvo un mayor promedio.

Cabe aclarar que el grupo control sólo superó al grupo experimental en la capacidad para expresarse con entonación e intencionalidad así como en la capacidad de persuasión. En las demás habilidades, ocho en total, al grupo experimental supero al grupo control, lo que significa que los alumnos con los cuales se ha utilizado como estrategia el aprendizaje basado en proyectos, consideraron que tenían un nivel de desempeño mayor que los alumnos que trabajó bajo una metodología tradicional.

Es así que el logro de desarrollo de competencias comunicativas por grupo, queda de la siguiente manera: El promedio obtenido por el grupo experimental es de 3.528 en tanto que el promedio del grupo control se calcula en 3.327 resultando una diferencia de doscientos un milésimos, es decir, menos de un punto. Tal diferencia no es

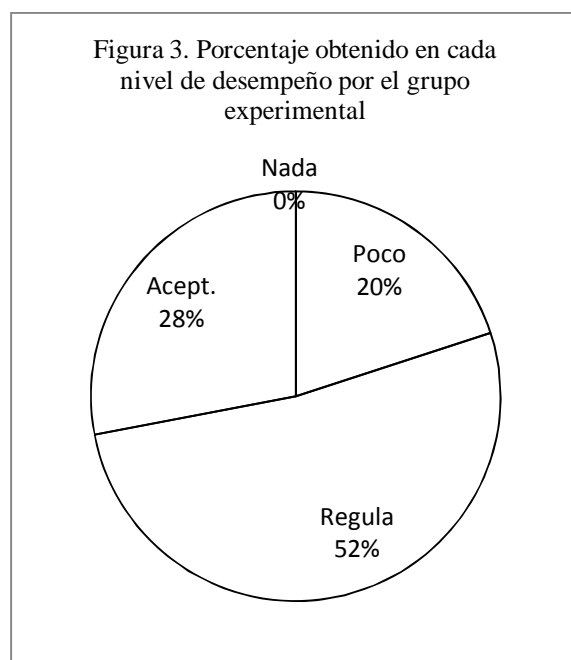
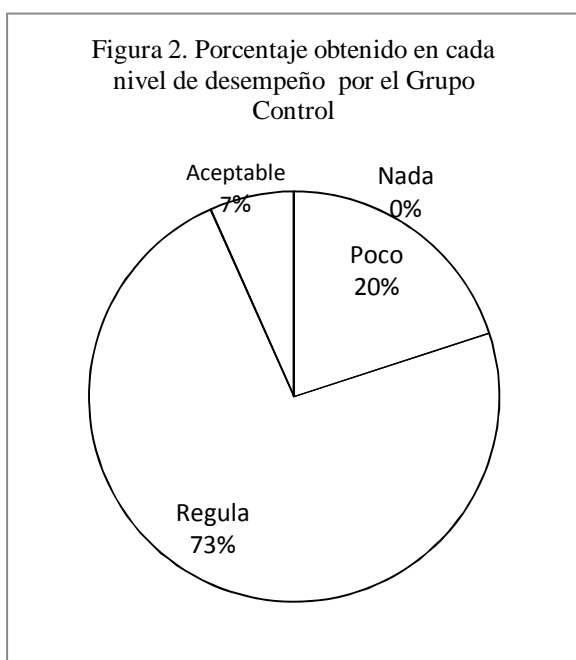
representativa de un nivel de logro superior dado que es menor a uno; además el promedio obtenido por ambos grupos se enmarcan dentro de un mismo parámetro de desempeño, en consecuencia no es posible comprobar que el trabajo por proyectos tenga un grado de relación e influencia en el desarrollo de competencias comunicativas.

Por otro lado, haciendo un análisis de la frecuencia registrada por opción elegida, es posible aseverar que en ambas muestras de alumnos, el 20% de ellos obtuvieron un promedio de entre 2 y 2.9 lo que significa los alumnos manifestaron tener poco desarrolladas sus competencias comunicativas. El 52% de los alumnos del grupo de cuyo aprendizaje se basa en proyectos obtuvo un promedio de entre 3 y 3.9 quedando por debajo del grupo control ya que el 73% de alumnos de éste manifestaron tener un desarrollo regular. En contraparte, el 28% de la muestra de alumnos del grupo experimental se autoevaluó con un nivel de desarrollo aceptable en tanto que sólo el 7% de la muestra con enseñanza tradicional se evaluó en ese mismo nivel.

Aun cuando el grupo experimental obtuvo un menor porcentaje de alumnos con un logro de desarrollo de competencias comunicativas regular, también es cierto que éste grupo supera al grupo control colocando al 28% de sus muestra en un logro de desarrollo aceptable. Ante tales evidencias, no es posible comprobar ni el grado de relación ni de influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas y el aprendizaje basado en proyectos. Los datos expuestos se clarifican con mayor detalle en la siguiente tabla 12 de frecuencia y gráficas complementarias.

Tabla 11.
Distribución de frecuencia del promedio total.

Variable	Frecuencia	
	Grupo Control	Grupo experimental
Nada	0	0
Poco	3	5
Regula	11	13
Aceptable	1	7
Completamente	0	0
Total	15	25



4.2 Análisis de resultados de la prueba de competencias comunicativas

Conocidas las apreciaciones de los alumnos sobre el desarrollo de sus propias competencias comunicativas, se procede a continuación con el análisis de los resultados obtenidos en la prueba de evaluación de dichas competencias a partir de la valoración emitida por el grupo de profesores sinodales. La interpretación de esta información se

hizo a partir del Concentrado de promedios por habilidad del grupo experimental como del Concentrado de promedios por habilidad del grupo control los cuales se presentan en los anexos 3 y 4 respectivamente.

A partir de los documentos de códigos presentados en los anexos 3 y 4, es posible hacer un comparativo de los promedios obtenidos por cada grupo en las cuatro habilidades contempladas dentro de la prueba: leer, escribir, hablar y escuchar y que en conjunto integran la competencia comunicativa. Tal comparativo se puede observar tomando como referencia el anexo 5 del cual se deriva la figura 4 en la cual se observa tal comparación.

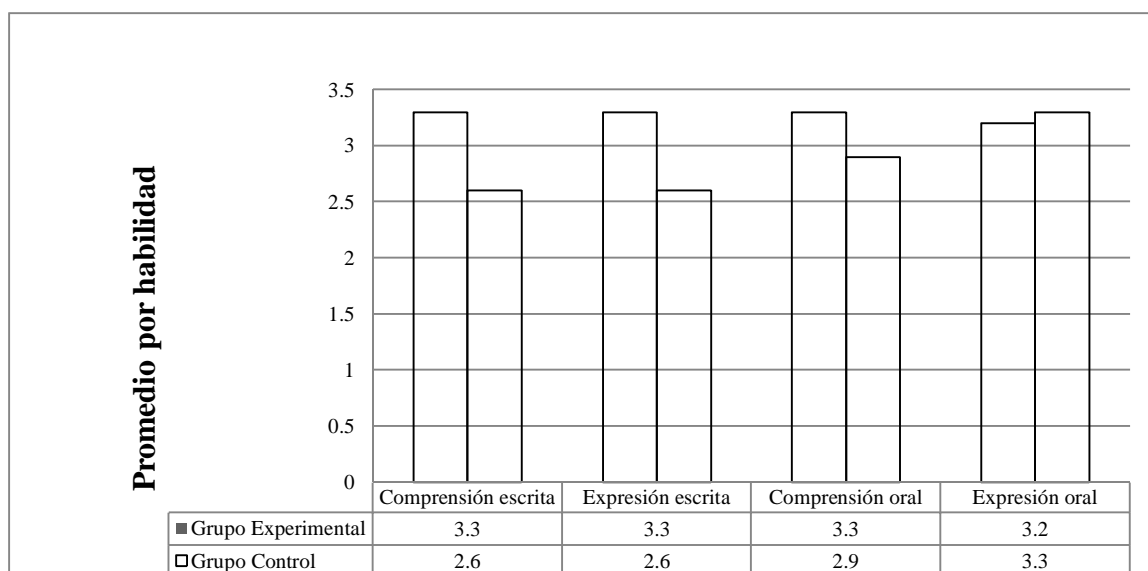


Figura 4.
Comparativo de los promedios obtenidos en cada habilidad por el grupo control y el grupo experimental.

Los hallazgos que derivan de estos datos se exponen en el capítulo siguiente con mayor amplitud así como las recomendaciones pertinentes

Capítulo V

Resumen de hallazgos

Durante la realización de el presente trabajo de investigación ha sido posible el acercamiento a los principales fundamentos teóricos que se mueven alrededor del desarrollo de las competencias comunicativas y arribar por tanto a las conclusiones que se contemplan dentro del presente capítulo en el cuál se presentan las derivaciones de los instrumentos aplicados con respectos al impacto del método de aprendizaje basado en proyectos sobre las competencias comunicativas de alumnos de tercer grado de primaria. Así mismo, se presentan algunas recomendaciones sobre la aplicación de dicha estrategia de aprendizaje así como las limitaciones del presente estudio que se hicieron patentes en el capítulo cuatro.

En este capítulo se da respuesta a los cuestionamientos formulados para esta investigación y valorar el cumplimiento de los objetivos encaminados a comprobar la existencia de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos así como a establecer las ventajas y desventajas de dicha estrategia.

Las conclusiones y aseveraciones aquí expuestas se basan en los resultados obtenidos en esta investigación los cuales ya se han expuesto con detalle en el capítulo cuatro, resultados provenientes de los instrumentos dirigidos hacia la evaluación de las competencias comunicativas en cuatro aspectos principales: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral.

5.1 Principales hallazgos por habilidad.

En primera instancia este trabajo de investigación buscó determinar el impacto que resulta de la aplicación del trabajo por proyectos en el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria. Atendiendo a esta consideración, se hizo un comparativo de la evaluación de tales competencias entre un grupo experimental y un grupo control optando por diferenciar dos muestras de alumnos para evidenciar el impacto de esta modalidad de trabajo en las competencias comunicativas de los alumnos.

En el grupo experimental integrado por una muestra de veinticinco alumnos con los cuales se trabajó mediante la estrategia de aprendizaje basado en proyectos. El grupo control en cambio, se integró por una muestra de 15 alumnos a los que no se les aplicó la estrategia metodológica por proyectos.

5.1.1 La comprensión escrita. Dentro del ítem aplicado para evaluar la comprensión escrita se tomo en consideración la comprensión global del texto, la comprensión específica así como la comprensión gramatical, léxica y semántica. El grupo experimental obtuvo como promedio en ésta habilidad 3.3 que de acuerdo a la escala de valoración, equivale a “suficiente”. A diferencia de estos alumnos, el grupo control obtuvo como promedio 2.6 cuyo valor dentro de la escala se ratifica como deficiente.

Partiendo de los valores rescatados, se hace posible establecer que la diferencia resultante es de .7 lo cual no abarca una unidad entera y que por tanto pudiese no ser una diferencia significativa en sí aunque cabe señalar que en esta habilidad resulta

significativa en tanto que representa un nivel de desarrollo de diferencia: grupo experimental-regular y grupo control-deficiente

5.1.2 Expresión escrita. La expresión escrita es una de las habilidades integrantes de la competencia comunicativa ya que permite al ser humano almacenar conocimientos y liberar su mente de la obligación de memorizar así lo considera Cassny, (1999), que escribir transforma la mente de los sujetos, posibilita el desarrollo intelectual, les permite que aprender y comunicarse.

En este aspecto, el de la escritura, Norrish (1983) insiste en que hay que poner atención especial en la ortografía, la puntuación y la sintaxis para propiciar una mayor claridad en el mensaje y posibilitar así una adecuada comunicación. Por su parte Cassany (2007) considera que la expresión escrita contempla conocimientos en particular tales como la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

Atendiendo a estas aseveraciones, se aplicó la evaluación sobre expresión escrita tomando en consideración cinco variables: corrección, cohesión, léxico, contenido y coherencia (Marco Europeo de referencia para las lenguas 2002). El grupo experimental obtuvo como promedio en ésta habilidad 3.33 equivalente a suficiente. En contraparte los alumnos del grupo control obtuvieron como promedio en la habilidad para expresarse por medio de la escritura 2.66, valor que estima tal habilidad como deficiente.

Estos resultados revelan un contraste de .67 al comparar los valores obtenidos por ambos grupos lo cual, al igual que en el caso de la comprensión escrita es una

variación poco significativa para justificar un desarrollo superior en el desarrollo de la expresión escrita entre el grupo experimental y el grupo control

5.1.3 Comprensión Oral. De acuerdo con Buck (2001) la comprensión oral implica un proceso que inicia con la identificación de sonidos, continúa con las palabras que constituyen esos sonidos, después con la frase compuesta por esas palabras, posteriormente hay un análisis del contexto semántico para llegar a la comprensión literal del significado lingüístico básico para que sea posible interpretar ese significado literal en términos de la situación comunicativa y al final añadir el significado pragmático que da como resultado lo que el hablante quiere decir.

La situación descrita se tomó como base para la aplicación del ítem para determinar el grado de desarrollo de la comprensión oral el cual se retomaron como variables la comprensión global y específica de información y de la cual se desprende que el grupo experimental obtuvo como promedio en ésta habilidad 3.34 valor que se interpreta como “suficiente”. A diferencia de del grupo experimental, los alumnos del grupo control obtuvieron como promedio en la comprensión oral 2.9 nomenclatura que se ubica dentro de la categoría “deficiente”.

Estos resultados revelan un contraste de .44 al comparar los valores obtenidos por ambos grupos lo cual, al igual que en las dos habilidades citadas anteriormente, la comprensión oral tampoco muestra un nivel de desarrollo un desarrollo sobresaliente entre el grupo experimental y el grupo control

5.1.4 Expresión Oral. La expresión oral es el estudio del análisis del discurso. A través de la expresión oral es posible dar a conocer las emociones, ideas y sentimientos, utilizando como único medio la modulación y el volumen de la voz. Asimismo, la

expresión oral sirve como instrumento para comunicar sobre procesos u objetos externos a él quien lo comunica.

Se debe tener en cuenta que la expresión oral en determinadas circunstancias es más amplia que el habla, ya que requiere de elementos paralingüísticos a fin de completar su significación final. De acuerdo con Romero (1999) la expresión oral depende del contexto situacional y se va auto regulando en función de la respuesta del interlocutor además de apoyarse en gran medida en gestos, ademanes y en la entonación de la voz.

Para la evaluación de esta habilidad, se propuso a los alumnos tres actividades básicas: una conversación con los sinodales, una breve exposición y una conversación entre alumnos sobre temas específicos. Tales actividades se valoraron en razón de las siguientes variables: interacción, fluidez, nivel de expresión así como la gramática y el léxico.

De las pruebas aplicadas se identificó que los alumnos del grupo experimental obtuvieron como promedio general 3.22 en tanto que los alumnos del grupo control 3.33. Tal como lo señala la evidencia, los alumnos del grupo control obtuvieron un mayor promedio que el grupo de alumnos con los que se trabajó mediante proyectos, con una diferencia de .11 a su favor; si bien es cierto que la comprensión oral resultó como la única habilidad en que los alumnos del grupo control superaron al grupo experimental, de igual forma es innegable que dicha diferencia es insuficiente para afirmar fehacientemente que los alumnos cuyo aprendizaje se basa en proyectos superan en su competencia comunicativa a los alumnos cuyo aprendizaje se erige a partir de otra metodología de aprendizaje

5.2 Comparación de hallazgos y objetivos.

Como pudo observarse, el grupo experimental superó al grupo control en comprensión escrita (leer), en expresión escrita (escribir) y en comprensión oral en tanto que expresión oral (hablar) fue la única habilidad en la que el grupo control superó al grupo experimental con un décimo de diferencia.

Sin embargo y a pesar de las evidencias, al utilizar el programa *Descriptive Statistics* y utilizando el proceso de inferencias sobre la diferencia entre poblaciones independientes, con un nivel de confianza del 95% y en el entendido de que la hipótesis planteada es que los alumnos mejoran su competencia comunicativa mediante el uso de la estrategia de aprendizaje por proyectos; el valor crítico bajo estas condiciones es de 1.76 cuyo valor de prueba resulta de la siguiente expresión:

$$t' = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) - (\mu_1 - \mu_2)_o}{\sqrt{\left(\frac{s_1^2}{n_1}\right) - \left(\frac{s_2^2}{n_2}\right)}}$$

$$T' = 1.69$$

Este valor indica que no existe sustento suficiente para indicar que el grupo experimental supera en sus competencias al grupo control en forma general. Tomando en consideración los resultados arrojados por ambos instrumentos, es cierto que se posibilitó el establecimiento del logro de desarrollo de las competencias comunicativas de ambas muestras de alumnos sin embargo no fue posible comprobar un grado de

relación e influencia determinante entre la estrategia metodológica basada en proyectos y las competencias comunicativas.

Partiendo de los datos arrojados y sistematizados anteriormente es posible afirmar que de manera particular, haciendo un desglose de las cuatro habilidades básicas que integran la competencia comunicativa se han producido ligeras variaciones en el nivel de desarrollo, variaciones que no resultan significativas para este estudio además de que a pesar de que la muestra de alumnos del grupo experimental fue mayor a la del grupo control, ambos grupos de alumnos manifestaron resultados bastante equilibrados.

Es así que los elementos teóricos contemplados en éste trabajo resultan de gran utilidad en ésta etapa como base para replantear los objetivos de la investigación y poder responder ¿cuáles fueron las razones por las que los alumnos del grupo experimental no lograron desarrollar significativamente sus competencias comunicativas? ¿La pequeña mejoría pudo deberse a que solo se trato de un evento de aprendizaje? ¿Acaso si se trabaja por proyectos con mayor constancia se posibilita un nivel de desarrollo más notorio?

Una de las posibles razones por las cuales los alumnos que trabajaron mediante proyectos no manifestaron un nivel de logro superior al del grupo control pudo deberse a la poca o nula movilización integral de alguno de los elementos que la OCDE contempla fundamentales para el desarrollo de competencias de entre los que destacan las habilidades, prácticas cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y del comportamiento.

Otra de los posibles motivos es el proceso de reforma curricular y metodológica por el que atraviesa la educación básica primaria, en particular el tercer grado dado que

su implementación ocurrió apenas en el ciclo escolar 2011-2012. Esto implica la probabilidad de un desconocimiento o falta de práctica en la aplicación de la metodología sugerida: El trabajo por proyectos. Aunado a ello la aplicación de dicha estrategia ha sido inconstante en el grado en cuestión, sin contar que la estrategia de aprendizaje por proyectos sólo la contempla el programa de estudios del grado en el área de español y ciencias naturales.

Aunado a lo ya expuesto, la variación mínima manifestada entre ambas muestras de alumnos puede justificarse con lo enunciado por González (1998) respecto a la importancia de la planeación ya que si no se planean los proyectos o si se hace de forma inadecuada no hay un control sobre lo que ha de construirse o desarrollarse, que en este caso son las competencias comunicativas.

Ajena a estas razones, es que la baja relación e influencia mostrada entre el trabajo por proyectos y el desarrollo de competencias comunicativas pudo derivar de una conceptualización errónea y desconocimiento de sus implicaciones. La definición de proyectos enunciada por William Kilpatrick determina que es un plan de trabajo integrado y libremente seleccionado para que los alumnos construyan sus conocimientos. En la actual reforma educativa, los proyectos contemplados dentro del programa de estudio no cumplen con ésta característica puesto que no hay una participación de los alumnos en la planeación ni en las sugerencias de actividades, no devienen de sus intereses en particular sino que son proyectos estandarizados que no siempre tiene relación directa ni con los intereses ni con el contexto del alumno.

El aprendizaje de las habilidades que en conjunto integran las competencias comunicativas no se producen repentinamente sino de manera progresiva, a través de

una serie de pasos tal como señala W.Rivers (1968) de entre los que destacan: la introducción, la familiarización, la adquisición de técnicas, la práctica, la expansión y la autonomía.

Otra de las razones por las cuales el impacto del trabajo por proyectos resulto relativamente mínimo pudo deberse a una mala planeación ya que como lo señala González (1998) el proceso comunicativo es dirigido, planificado y controlado. A éste respecto, se planifica porque primero se considera necesario planear lo que se ha de construir, organizando estructurando su enseñanza.

La Competencia Comunicativa es un fenómeno que va más allá de la eficacia de los conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en las situaciones comunicativas. El que la notoriedad en el desarrollo de competencias comunicativas resultara insuficiente pudo deberse a la motivación. La edad de los docentes registrada en los instrumentos de investigación fue variada; desde maestros jóvenes hasta docentes a punto de la jubilación. Cada maestro tiene un estilo de enseñanza y personalidad diverso, así mismo la motivación que generan resulta también heterogénea. A lo anterior, Fernández (1999) contempla que para lograr el desarrollo de competencias comunicativas es necesario abordarlas tomando en cuenta dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional-afectiva como la cognitiva-instrumental.

Trabajar con las competencias comunicativas supone, de acuerdo con Barroso (2000), que los alumnos sean capaces de interactuar a través del lenguaje no sólo dentro del ámbito escolar sino además fuera de él, dentro de un contexto real donde exista una razón social y personas para hacerlo. No obstante, el contexto familiar de los alumnos pudo ser otra de las limitantes del desarrollo de las competencias comunicativas dadas

las características de las familias uniparentales padres trabajadores lo que ha hecho que los alumnos pongan en práctica las habilidades para leer, escribir, escuchar, hablar, habilidades que muchas veces sólo son puestas en juego en el contexto escolar.

En el aprendizaje basado en proyecto la secuencia curricular deberá enfocarse a que los estudiantes avancen gradualmente en la adquisición de sus competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, así lo señala Posner (2000) fundamento de otra de las explicaciones posibles dadas respecto al bajo incremento en el desarrollo de las competencias comunicativas entre el grupo experimental; el desarrollo de tales competencias supone un proceso gradual que implica tiempo, y en el caso de los alumnos examinados, con ambos grupos sólo se ha trabajado por proyectos a partir del inicio del ciclo escolar 2011-2012, es decir, que al momento de la aplicación de los instrumentos, los alumnos sólo habían trabajado por proyectos entre 5 y seis meses.

Queda mucho por explorar en este aspecto, tal vez explorar de manera más precisa y controlando que el trabajo por proyectos se aplique conforme a su proceso e implicaciones reales y con mayor constancia para poder realizar una evaluación más concreta sobre su influencia en el desarrollo de competencias comunicativas.

5.3 Recomendaciones

Durante la realización de este trabajo fue posible acercarse a los principales fundamentos teóricos que se mueven alrededor del desarrollo de las competencias comunicativas mediante la aplicación de la estrategia de aprendizaje basada en proyectos. Sin duda su aplicación consecuente puede llevar a elevar los niveles de eficiencia en el aprendizaje, o sea, un mayor desarrollo de la competencia comunicativa.

El acercamiento a estudios realizados sobre la temática abordada permitió valorar las implicaciones del trabajo por proyectos, no así su incidencia sobre las competencias comunicativas. Partiendo de los hallazgos encontrados se presentan a continuación algunas recomendaciones al respecto.

- Dentro del aprendizaje por proyectos deben tomarse en consideración las distintas etapas partir de las cuales se posibilite el desarrollo de las habilidades integrantes de las competencias comunicativas.

- Se sugiere hacer una mejor y mayor planeación de los proyectos; una planeación en la que se consideren de manera más puntual cada una de las cuatro habilidades integrantes de la competencia comunicativa así como los componentes que las integran.

- Trabajar con mayor constancia mediante el aprendizaje basado en proyectos y esperar un mayor periodo de tiempo pues ello posiblemente contribuiría a su desarrollo.

- Los docentes, independientemente de su edad y personalidad, deben promover una motivación hacia el trabajo por proyectos preponderante, que refleje su convicción respecto a su eficiencia en el desarrollo de competencias comunicativas.

- Si se ha tomado la decisión de trabajar mediante proyectos, es igualmente importante que dentro de la planeación de los mismos se considere actividades que promuevan la interacción entre el lenguaje, el alumno y su contexto social y familiar.

5.4 Conclusiones.

Hacer que los alumnos descubran y desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje constituye un importante elemento para el logro de un eficiente desarrollo de competencias comunicativas. Una de estas estrategias es precisamente el trabajo por

proyectos el cual deberá desarrollarse en forma planeada y contemplando dentro de su implementación la puesta en práctica de las cuatro habilidades básicas que integran la competencia comunicativa.

Es así que después de buscar la comprobación del grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos así como de establecer el logro de competencias comunicativas desarrolladas a través de dicha metodología resulta puede afirmarse que el desarrollo eficiente de la competencia comunicativa es un proceso paulatino, por lo tanto se comprueba que éstas no se consigue de la noche a la mañana sino que para observar avances notables en su desarrollo es necesario un periodo de tiempo con mayor amplitud para su evaluación y una mayor constancia en la aplicación de la estrategia de aprendizaje basada en proyectos.

A través de la aplicación del cuestionario de autoevaluación y de la prueba de evaluación de las competencias comunicativas de alumnos de tercero de primaria pudo determinarse el nivel de desarrollo alcanzado, sin embargo no fue posible la comprobación de la hipótesis respecto a la existencia de relación e influencia entre tales competencias y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos. El mundo actual requiere de un profesional de la educación independiente, creativo y comprometido seriamente con su labor. Lograrlo requiere de la incorporación de estrategias de aprendizaje innovadoras, una de ellas, el aprendizaje basado en proyectos.

Referencias

- Arbulú Pérez, C. (2008). Método de aprendizaje basado en proyectos. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayaque-ILCE-Red Escolar- Aprendizaje. En: http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/misueas_colabo_proyec_actv_metododeaprendizaje.pdf.
- Barroso, C. (2000) El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación; algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase del Español con fines específicos. En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza.
- Blank, W. (1997). *Instrucción auténtica*. En Blanco y S. Harwell (Ed). Bogotá
- Bryson, E. (1994). *Hacia un acercamiento al aprendizaje por proyectos: proporciona a niños las oportunidades de hacer la lectura útil y la escritura, así como proveen ¿oportunidades para el aprendizaje auténtico en otro plan de estudios por áreas?* Inédito manuscrito. (Servicio de Reproducción de ERIC Documento el No ED392513).
- Blank, W. (1997). *Authentic instruction*. En W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). University of South Florida. Tampa, FL. (ERIC Documents Reproduction Service. No. ED407586)

- Bojó, Mercedes. (2008) *El trabajo por proyectos como metodología para la adquisición de competencias básicas*. Compartim. Revista del CEFIRE. No. 3: 69-71.
Servicio de Formación del Profesorado. Consejería de Educación. ISSN 1887-6250.
- Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). Connecting the curriculum to “real life.”
Breaking Ranks: Making it happen. Reston, VA: National Association of
Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No.
ED434413
- Buck, G. (2001): *Audiencia de Evaluación*. Cambridge. CUP, 2002
- Brum, V. y Sanmarcos, J. (2001) Proyecto Educación y Trabajo en el Mercosur.
Educación Técnica profesional. Cuaderno de trabajo 5. Biblioteca Digital de la
OEI
- Canales, M. y Swain, M. (1980) *Fundamentos teóricos de de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. I y II*.
Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 17 y 18.
- Caravedo, R. (1990). *La competencia Lingüística: crítica de la génesis y el desarrollo de la teoría de Chomsky*. Madrid. Gredos.
- Castillo, M.A. (2000) *El sobresaliente y la competencia comunicativa*. Colombia:
Proyecto C.A.S.
- Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid. Arco / Libros.

- Cassany, D. (2006): *Taller de textos*, Barcelona: Paidós.
- Challenge (2000) Proyecto De Multimedia. En (1999) *¿Por qué trabajar por medio de proyectos?* Mateo San, CA: Mateo County San Oficina de Educación.
Recuperado en 2002, de <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.htm>.
- Cenich, G., Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea . *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7, 2. <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>
- Chomsky, A.N. (1985) *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza...
- Cinta, M. (2001) Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. *Revista aula de innovación Educativa*. N° 102, págs.: 18-22.
- Colás, M. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Cohen, L. y Manion L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Coll, C. y Solé, I. (1990) La interacción profesor-alumno en el proceso enseñanza-Aprendizaje en Coll, C.; Palacios, J. y Machesi, A. (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza. Pág. 315-335.
- Covarrubias, P. (2004) Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje, en Campos, M.A. (coord.) *La construcción del conocimiento en el contexto educativo*. México: Cesu-UNAM

- De Fillipp, R (2001). *Introducción: basados en proyectos de aprendizaje, prácticas reflexivas y los resultados del aprendizaje*. Administración de aprendizaje 1 32, pp.5-11. Base de datos ProQuest. [Consulta: feb. 2009]
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid. Ediciones UNESCO.
- De Fillipi, R. (2001). Introduction: Project-based learning, reflective practices and learning outcomes.” Management Learning 32(1), pp.5-11. Base de datos ProQuest. [Consulta: feb. 2009]
- De la Rosa MA. (2004) El desarrollo de competencias comunicativas. Uno de los principales retos de la educación superior a distancia. Tecnología Educativa. Primer Congreso Virtual Latinoamericano. Del 23 de marzo al 4 de abril del 2004. México. Ateneonline
- Díaz Barriga, F (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa 5(2), pp.1-13.
- Dickinson, K., Soukamneuth, S., Yu, H., Kimball, M., D’Amico, R. and Perry, R. (1998) *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program* [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labour, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED420756)
- Fernández, G. (2006). Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. *Rev. Complutense*

deEduc. Vol. 17 n° 2, pp. 169-186

- Fernández, C. (1999) *La comunicación organizativa*. México. Trillas.
- Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Gethins, Elaine (1990), Los procesos de escritura en el trabajo por tópico, en C. Sarah Tann, *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, Madrid, mec/Morata pp. 90-102.
- Glinz, F., Patricia E. (2005). “Un acercamiento al trabajo colaborativo.” *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/2.
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>> [Consulta: feb. 2009]
- Giovannini, A. et. al. (1996). *Profesor en acción3. Destrezas*. Madrid. Edelsa S.A.
- Girón, M. y Vallejo, M. (1992) *Producción e interpretación textual*. Medellín Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- González, C. (1998) *Profesión comunicador*. La Habana: Pueblo y educación.
- Gonzales, C. (1998) *Profesión comunicador*. La Habana: Pueblo y educación.
<http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>.
- Gonczi, A. (2001) Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En Arguelles A. y Gonczi, A. *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*. México: Limusa, 2001, p. 38-40.
- H. Johnston, Peter (1989): *la evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid. Ed. Visor.

- Halliday, M. (1970) Estructura y función del lenguaje en Liyons, J. (comp) *Nuevos Horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- Harlen, W (1989), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid, mec/Morata.
- Hernández, F. (1996). *Para comprender mejor la realidad*. Cuadernos de Pedagogía 243: 48-53.
- Hernández, R.; Fernández C.; Baptista. P, (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. Cuarta edición.
- Hopkins, D. (1987). *Investigación del profesor: retorno a lo básico*. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, 41-50.
- Hymes, D. (1996) Hacia etnografías de la comunicación”. En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM, “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y Función* (9), Santafé de Bogotá, junio de 1996.
- Hymes, D.(1982) *Models of the interaction of language and social life*.
In Directions in Sociolinguistics, en John J. Gumperz and Dell Hymes,
35-71. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, A (1985). *Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica* en Cuadernos de Educación, núm. 132, Caracas, Laboratorio Educativo.
- Kahne, J. y Wstheirmer, J.(2000). Una pedagogía de acción colectiva y colectiva y reflexiva. Preparación de profesores para liderazgo colectivo de la escuela. Diario de Educación de Profesor, Vol. 51, el No 5, noviembre/diciembre de 2000 372-383.
- Karlin, M. & Viani, N. (2001). Aprendizaje basado en el proyecto. Medford, OR: Distrito de servicio de educación de Jackson. Recuperados 09 de julio de 2002,

de <http://www.jacksonsd.k12.or.us/it/ws/pbl/>

- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Malhotra, N. K. (1997): *Investigación de Mercados. Un Enfoque Práctico*, 2ª ed., México: Prentice-Hall.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002) Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Deporte, Madrid: Anaya.
- Martinet, A.(1969) *La lingüística, Guía Alfabética*. Barcelona: Anagrama.
- Mata, J. y Rivas, I. (2008).La lectura. México. UAM-A.
- Moirand, S. (1999). Las dimensiones dialogadas de una categoría discursiva: la explicación. En Gambier, Y. y Suomela, E. (eds.), *Jalones para el 75 aniversario de enseñanza de francés en la Universidad de Turku, Turku*. Publicaciones del Departamento de Estudios franceses de la Universidad de Turku.
- Moallem, M. (2003). *An interactive online course: A collaborative design model*. Educational Technology: Research and Development, 51 (4), 85-103.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997). Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html>
- Norrish, J. (1983). Principiantes de lengua y sus errores. Hong Kong. Macmillan Editores

- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la Practica reflexiva en el oficio de enseñar*.
México. Grao.
- Posner , George J.(2000) *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*.
Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ramírez, M S. (2009). *Conceptualizaciones teórico-prácticas de la enseñanza*. En
Ramírez M S. (coord.), *Modelos de enseñanza con la técnica de casos*.
Documento inédito.
- Ravitsky M.(2002) *Metodología francesa: diseño de una acción de capacitación*. Proyecto
ETFP Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa
y América Latina. Hotel Neptuno, Ciudad de la Habana, del 4 al 8 de noviembre del
2002
- Reina, J.J. et al (1992) *Proyecto curricular de Educación Primaria: Qué, cómo,
Cuándo enseñar y evaluar*. Madrid, Escuela Española.
- Richards, J. (1989) *Nodes and Networks. Applied Linguistics*, Vol. 10,
Numero 2. Oxford University Press.
- Rincón, G. (1998). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje
escrito en la educación primaria*. Fondo Ministerio de Educación Nacional
ICETEX. Cali: Universidad del Valle.
- Rivers, W.M. (1981) . *La enseñanza de habilidades de lengua extranjera*. 2ª ed.
Chicago. Universidad de Chicago
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996.) *Metodología de la investigación*

cualitativa. Málaga: Aljibe.

Roméu, A. (2004) *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural.*

Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. La Habana. Pueblo y educación.

Sainz, F. (1934) *El método de Proyectos.* Madrid: Revista de Pedagogía.

Samaniego J. Téllez A.(1981) *Funciones del lenguaje.* En Taller de letras.

Savignon, S. (1983) *La competencia comunicativa: Teoría y práctica en el aula.* Reading, MA:. Addison-Wesley Publishing Co.

Schifelbusch, R. L.(1986) *Bases de la intervención en el lenguaje.* Madrid. Alambra,

Sladogna, M.(2000) Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina”. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional.* Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000

Staricco , M.N. (1996). *Los proyectos en el aula: Hacia un aprendizaje*

significativo en la E.B.G. Buenos Aires, magisterio del Río de La Plata, 2° Ed.

Suárez P. (2001). *Metodología de la investigación.* Diseños y técnicas. Bogotá.

Orion Editores Ltda.

Tam, M.(2000). *Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning.* Educational Technology & Society 3, 2: 50-60.

Tardo, Y (2005) *Hacia una autonomía oral en las clases de ELE a través de estrategias de comunicación: algunas consideraciones didácticas.* Revista electrónica del Instituto de Humanidades. www.rehumanidad.com

- Tejedor, F.J. (2008). *Innovación Educativa Basada en Evidencia (IEBE)*. Documento presentado en el I Congreso Internacional de Intercambio de Experiencia de Innovación Docente Universitaria, Salamanca, España.
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk.
- Tobón T., Sergio. (2004) *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia. ECOE.
- UNESCO (2005) *Informe mundial Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris.
- Velasco, E. (1981) *El desarrollo evolutivo del niño de cinco a ocho años*, en Pérez, G. Velasco, E., Aguado, A. y Deprada, D. *Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógicos en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Vigotsky L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vigotsky, L.S. (1981) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Watzlawick, P., Veabin, J. y Jackson, D. (1967). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneos.
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: a conceptual clarification*, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.
- Widdowson, HG 1990. *Aspectos de la enseñanza de idiomas*. Oxford: Oxford University Press.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

Zaldivar, M. (2006). *Recurso de teleaprendizaje y modelo de conocimiento sobre la Teoría del aprendizaje significativo*. Kaambal, I Seminario sobre recursos para teleaprendizaje (e-learning). México.

Apéndice A.

Carta de Consentimiento



Amable Maestro:

Usted está invitado a participar en un estudio cuyo propósito es identificar el impacto que resulta de la aplicación del trabajo por proyectos en el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado de educación primaria para determinar su eficacia y pertinencia.

Mi nombre es Dulce Teresa Hernández Pérez y soy candidata al grado de maestría en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey. Estoy conduciendo este estudio como parte de los requisitos para mi disertación maestra.

Usted fue seleccionado como un posible participante porque es responsable de implementar la metodología en cuestión. Su participación es enteramente voluntaria.

Si usted decide participar y ayudarme, le será solicitado participar en el estudio y responder encuestas y cuestionarios basados en el tema a investigar. Usted debe saber que no existen riesgos asociados con la participación en este estudio. Su participación le reitero, es totalmente voluntaria y usted es libre de darse de baja de la investigación en cualquier momento.

Confíe plenamente que los datos que usted aporte son confidenciales. Solamente el investigador tendrá acceso a la información obtenida en conexión con este estudio. Si usted tiene alguna duda me puede localizar en el número 55 25 09 65 54. Su firma indica su autorización y voluntad a participar en este estudio. Considero que usted encontrará las preguntas interesantes y quizás le guiarán a algunas reflexiones acerca de sí mismo como alumno o como maestro. Le será proporcionada una copia de este formato para sus archivos.

¡¡¡Gracias por su participación!!!

Nombre _____ Firma _____

Fecha _____ Teléfono _____

Firma del investigador _____

Apéndice B

Autoevaluación de competencias comunicativas



I. Datos generales.

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado de escolaridad: _____

Institución donde estudia: _____

II. Grado de desarrollo de las competencias comunicativas

Seleccione la opción que convenga a su opinión respecto a las siguientes

afirmaciones. Tome en cuenta las siguientes variables.

1= Nada 2=Poco 3=Regular 4=Aceptablemente 5=Completamente

Preguntas	1	2	3	4	5
11. ¿Expresas tus pensamientos, ideas y opiniones mediante el lenguaje? (Psicológico)					
12. ¿Utilizas elementos de expresión como gestos y ademanes? (Paralingüístico)					
13. ¿ Utilizas elementos gráficos tales como signos, puntos y comas? (Paralingüístico)					
14. ¿Utilizas elementos de expresión que dan una entonación e intencionalidad variada a lo dices? (Paralingüístico)					
15. ¿Eres capaz de convencer e influir en las opiniones e ideas de los demás? (Pragmática)					
16. ¿Eres capaz de producir diversos textos escritos? (Textual)					
17. ¿Eres capaz de comprender escritos variados? (Textual)					
18. ¿Eres capaz de relacionarte con tu maestro y con tus compañeros mediante la comunicación para aprender cosas nuevas? (Pedagógico)					
19. ¿Eres capaz de relacionarte con tu maestro y con tus compañeros mediante la comunicación para enseñar lo que ya has aprendido?(Pedagógico)					
20. ¿Eres capaz de relacionarte mediante el lenguaje con tus amigos, maestros, padres y demás personas? (Sociológico)					

¡Gracias por su participación!

Apéndice C

Prueba de competencias comunicativas.



Datos generales.

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado de escolaridad: _____

Institución donde estudia: _____

I. Evaluación del nivel de desarrollo de comprensión escrita.

- a) Lee detenidamente los fragmentos de la noticia y asígnale un número de acuerdo al orden que consideres correcto anotándolo en los cuadros de la derecha.

Fragmento de la Noticia	Orden asignado
La iniciativa ofrece nombrar un ejemplar del bicho por 10 dólares o una pareja por 25 dólares, según se anuncia en la página web del zoológico neoyorquino, a propósito del día de San Valentín, el patrono de los enamorados, que se celebra el 14 de febrero. Cada persona que participe en la campaña recibirá un certificado acreditativo que se enviará por Internet.	
El popular Zoológico del Bronx en Nueva York propone celebrar este año San Valentín a través de una campaña poco habitual: Poner el nombre de los enamorados a cucarachas gigantes de Madagascar a cambio de una donación para preservar la especie	
Todos los fondos recaudados se entregarán a la ONG Wildlife Conservation Society, que trabaja para preservar la fauna salvaje en peligro de extinción. La gran cucaracha de Madagascar (<i>Gromphadorhina portentosa</i>) es la especie más grande de este insecto y puede medir hasta 10 centímetros de largo, tres veces más que la cucaracha común.	
El bicho es muy popular como mascota gracias a su docilidad y el característico silbido que emite al ser acariciada, pero su importación está prohibida en algunos países porque se reproduce con tanta facilidad que amenaza el equilibrio del ecosistema y por el peligro de transmisión de enfermedades.EFE	
Además, por un desembolso adicional de 10 dólares recibirá una pieza de chocolate negro artesanal en forma de cucaracha elaborada a mano por la maestra chocolatera neoyorquina Sabrina Berkowitz para que este año “sea más dulce que nunca”. “Se acerca San Valentín, y no hay mejor manera de decir ‘para siempre’ que con el regalo de una cucaracha”, asegura el anuncio del Zoo del Bronx, que recuerda que también se puede poner al bicho el nombre de un ex o el de la suegra.	

b) Responde las siguientes preguntas.

- ¿En qué consiste la campaña anunciada?

- ¿A qué se destinarán los fondos de la campaña?

- ¿Cuáles son dos de las cualidades del insecto?

- ¿Cuáles son dos de sus defectos?

- ¿Dónde se desarrolló el evento?

c) Escribe tus conclusiones sobre lo que leíste.

- b) Escribe un instructivo dirigido a un amigo para que él organice su propio programa de radio

- c) Reescribe con otras palabras las frases que te dictará el maestro.

- -----

- -----

- -----

III. Evaluación del nivel de desarrollo de comprensión oral.

- a) Rellena los huecos a partir de la lectura realizada por el profesor.

Caza de rinocerontes cobra más de una pieza al día
JOHANNESBURGO, SUDÁFRICA (15/FEB/2012).

La caza furtiva de _____, cuyos cuernos son _____ en el mercado _____ negro por sus supuestas propiedades _____ medicinales, se ha cobrado en Sudáfrica 52 piezas en los primeros _____ días del año, informó hoy la Agencia Sudafricana de _____ Nacionales (SANPARK, sus siglas en inglés) en un comunicado.

Las áreas más afectadas son el Parque Kruger, la reserva natural más grande del país, en la frontera con Mozambique, y la provincia de Limpopo (norte), con 26 y 13 animales abatidos respectivamente.

"Es muy _____ que sigamos perdiendo esta gran cantidad de rinocerontes, pero la parte más esperanzadora es que estamos aumentando el número de _____ e imponiendo _____ cada vez más estrictas", apunta en el texto difundido hoy el director de Parques Nacionales, David Mabunda.

La _____ pasada tres furtivos fue condenados a 25 años de cárcel cada uno; penas que en muchos casos superan las de asesinato o violación en Sudáfrica.

b) Escucha el fragmento del programa de radio que tu maestro te presentará y después contesta.

- ¿Qué se anuncia?

- ¿de qué será el evento?

- ¿qué debe hacerse para obtener los boletos?

IV. Evaluación del nivel de desarrollo de expresión oral.

- a) Sigue detalladamente las indicaciones de tu maestro. Él te entrevistará y tu deberás contestar lo más claramente posible a cada una de sus preguntas.
- b) Ahora participarás en una conversación con un compañero tuyo respecto a un tema que propondrían para un programa radiofónico y expón porque elegiste ese tema.

Anexo 1

Documento de Códigos de la autoevaluación del grupo experimental

Muestra de alumnos		¿Expresas tus pensamientos, ideas y opiniones mediante el lenguaje? (Psicológico)	¿Utilizas elementos de expresión como gestos y ademanes? (Paralingüístico)	¿Utilizas elementos gráficos tales como signos, puntos y comas? (Paralingüístico)	¿Utilizas elementos de expresión que dan una entonación e intencionalidad variada a lo dices? (Paralingüístico)	¿Eres capaz de convencer e influir en las opiniones e ideas de los demás? (Pragmática)	¿Eres capaz de producir diversos textos escritos? (Textual)	¿Eres capaz de comprender escritos variados? (Textual)	¿Eres capaz de relacionarte con tu maestro y con tus compañeros mediante la comunicación para aprender cosas nuevas? (Pedagógico)	¿Eres capaz de relacionarte con tu maestro y con tus compañeros mediante la comunicación para enseñar lo que ya has aprendido. (Pedagógico)	¿Eres capaz de relacionarte mediante el lenguaje con tus amigos, maestros, padres y demás personas. (Sociológico)	Puntuación alcanzada	Nivel Asignado
Grupo Experimental	S1	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3.7	Regular
	S2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Aceptable
	S3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3.6	Regular
	S4	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2.7	Poco
	S5	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3.8	Regular
	S6	5	4	4	5	4	5	4	3	4	5	4.3	Aceptable
	S7	3	4	5	5	3	4	3	4	4	4	3.9	Regular
	S8	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3.6	Regular
	S9	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4.7	Aceptable
	S10	4	2	3	4	2	3	4	3	2	2	2.9	Poco
	S11	3	4	2	3	4	2	3	4	3	3	3.1	Regular
	S12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Regular
	S13	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3.5	Regular
	S14	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	2.8	Poco
	S15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Aceptable
	S16	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3.7	Regular
	S17	5	5	4	5	5	4	5	5	3	4	4.5	Aceptable
	S18	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	Aceptable
	S19	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3.5	Regular
	S20	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2.4	Poco
	S21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Aceptable
	S22	3	4	2	3	4	2	3	4	3	3	3.1	Regular
	S23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Regular
	S24	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3.5	Regular
	S25	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	2.8	Poco
Promedio	3.56	3.68	3.44	3.48	3.44	3.52	3.48	3.56	3.52	3.56	3.5	Regular	

Anexo 2

Documento de Códigos de la autoevaluación del grupo control.

Muestra de alumnos		Muestra de alumnos										Puntuación alcanzada	¡Nivel Asignado
		¿Expresas tus pensamientos, ideas y opiniones mediante el lenguaje? (Psicológico)	¿Utilizas elementos de expresión como gestos y ademanes? (Paralingüístico)	¿Utilizas elementos gráficos tales como signos, puntos y comas? (Paralingüístico)	¿Utilizas elementos de expresión que dan una entonación e intencionalidad variada a lo dices?. (Paralingüístico)	¿Eres capaz de convencer e influir en las opiniones e ideas de los demás? (Pragmática)	¿Eres capaz de producir diversos textos escritos? (Textual)	¿Eres capaz de comprender escritos variados? (Textual)	¿Eres capaz de relacionarte con tu maestro y con tus compañeros mediante la comunicación para aprender cosas nuevas? (Pedagógico)	¿Eres capaz de relacionarte con tu maestro y con tus compañeros mediante la comunicación para enseñar lo que ya has aprendido. (Pedagógico)	¿Eres capaz de relacionarte mediante el lenguaje con tus amigos, maestros, padres y demás personas. (Sociológico)		
Grupo Control	S1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Aceptable
	S2	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3.7	Regular
	S3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3.8	Regular
	S4	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2.5	Poco
	S5	3	4	3	3	3	3	3	2	4	3	3.1	Regular
	S6	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3.6	Regular
	S7	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3.5	Regular
	S8	2	4	3	4	4	4	3	4	4	2	3.4	Regular
	S9	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2.7	Poco
	S10	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3.6	Regular
	S11	2	4	3	4	4	4	3	4	4	2	3.4	Regular
	S12	3	3	2	4	4	3	2	4	3	3	3.1	Regular
	S13	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3.6	Regular
	S14	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3.2	Regular
	S15	2	2	3	4	3	2	3	4	2	2	2.7	Poco
Promedio	3.13	3.33	3.33	3.53	3.6	3.27	3.13	3.53	3.26	3.13	3.33	Regular	

Anexo 3

Concentrado de promedios por habilidad del grupo experimental

Alumno	Comprensión escrita					Expresión escrita					Comprensión Oral			Expresión Oral.				Promedio	
	1. Comprensión global.	2. Comprensión específica.	3. Comp. gramatical, léxica v semántica	Total	1. Corrección	2. Cohesión	3. Léxico	4. Contenido	5. Coherencia	Total	1. Comprensión global	2. Comprensión escrita.	Total.	1. Interacción	2. Fluidez	3. Nivel de Expresión	4. Gramática y léxico.		Total.
8	5	5	4	4.67	4	5	4	5	5	4.6	5	4	4.5	5	4	5	5	4.75	4.63
2	4	4	5	4.33	4	4	3	4	4	3.8	4	3	3.5	3	2	2	3	2.5	3.34
3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	2.25	2.75
4	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2.6	3	3	3	2	2	3	3	2.5	2.67
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3.5	5	5	4	5	4.75	4.15
6	5	5	3	4.33	5	4	5	5	4	4.6	5	5	5	4	4	4	5	4.25	4.55
7	2	2	3	2.33	2	1	3	1	3	2	3	2	2.5	1	1	3	3	2	2.12
8	3	3	2	2.67	4	3	3	3	4	3.4	3	3	3	2	3	3	3	2.75	3.05
9	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3.2	3	3	3	3	3	3	3	3	3.08
10	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3.6	4	4	4	3	3	3	3	3	3.51
11	3	3	2	2.67	3	3	3	3	2	2.8	2	3	2.5	3	3	3	1	2.5	2.63
12	2	2	3	2.33	4	2	3	1	2	2.4	2	3	2.5	2	3	3	1	2.25	2.37
13	5	4	5	4.67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.04
14	2	3	3	2.67	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3.31
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3.33
16	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4.2	4	4	4	4	4	4	5	4.25	4.16
17	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2.8	3	3	3	2	3	3	3	2.75	2.84
18	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3.8	4	4	4	4	3	4	3	3.5	3.75
19	3	3	2	2.67	4	3	3	3	3	3.2	3	3	3	3	3	3	3	3	3.06
20	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3.4	3	3	3	2	3	3	3	2.75	3.08
21	2	3	3	2.67	2	3	3	3	3	2.8	3	3	3	3	2	3	3	2.75	2.81
22	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00
23	4	4	3	3.67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3.5	3.81
24	1	3	3	2.33	2	3	2	3	2	2.4	2	3	2.5	2	3	3	3	2.75	2.53
25	4	4	3	3.67	4	4	4	3	4	3.8	4	4	4	4	4	3	4	3.75	3.81

Anexo 4.

Concentrado de promedios por habilidad del grupo control.

Alumno	Comprensión escrita				Expresión escrita					Comprensión Oral			Expresión Oral.				Promedio		
	1. Comprensión global .	2. Comprensión específica.	3. Comp. gramatical, léxica v semántica	Total	1. Corrección	2. Cohesión	3. Léxico	4. Contenido	5. Coherencia	Total	1. Comprensión global	2. Comprensión escrita.	Total.	1. Interacción	2. Fluidez	3. Nivel de Expresión		4. Gramática y léxico.	Total.
1	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3.2	3	3	3	4	4	4	4	4	3.41
2	1	2	2	1.67	2	2	1	1	2	1.6	2	2	2	3	3	3	3	3	2.15
3	3	3	1	2.33	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3.29
4	3	2	2	2.33	3	2	3	3	2	2.6	2	2	2	4	2	3	3	3	2.60
5	3	1	2	2	2	1	3	3	2	2.2	3	3	3	4	3	3	3	3.25	2.70
6	3	3	2	2.67	3	3	2	2	3	2.6	3	3	3	3	2	3	3	2.75	2.73
7	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2.6	4	3	3.5	3	4	2	4	3.25	3.02
8	3	2	4	3	4	3	4	3	3	3.4	3	4	3.5	4	4	3	3	3.5	3.43
9	3	2	2	2.33	3	2	3	3	2	2.6	2	2	2	4	2	3	3	3	2.60
10	3	1	2	2	2	1	3	3	2	2.2	3	3	3	4	3	3	3	3.25	2.70
11	4	3	4	3.67	3	3	2	3	3	2.8	3	4	3.5	4	4	4	3	3.75	3.31
12	4	4	3	3.67	3	4	3	2	4	3.2	4	4	4	3	4	4	3	4	3.52
13	3	3	3	3	4	3	3	2	4	3.2	3	3	3	2	3	3	4	3	3.07
14	3	2	2	2.33	3	2	3	3	2	2.6	2	2	2	4	2	3	3	3	2.60
15	3	1	2	2	2	1	3	3	2	2.2	3	3	3	4	3	3	3	3.25	2.70

Anexo 5

Comparación de promedios del grupo control y el grupo experimental

Alumnos	Puntaje promedio experimental	Puntaje promedio grupo control
1	4.63	3.41
2	3.34	2.15
3	2.75	3.29
4	2.67	2.60
5	4.15	2.70
6	4.55	2.73
7	2.12	3.2
8	3.05	3.43
9	3.08	2.6
10	3.51	2.7
11	2.63	3.31
12	2.37	3.52
13	4.04	3.07
14	3.31	3.6
15	3.33	2.7
16	4.16	
17	2.84	
18	3.75	
19	3.06	
20	3.08	
21	2.81	
22	3.00	
23	3.81	
24	2.53	
25	3.81	
Promedio General	3.30	2.81