



Programas en línea en Educación

**Desarrollo de la competencia lingüística, en alumnos de secundaria, a través
del Aprendizaje Basado en Proyectos**

Presenta:

Midori Argelia Robles Arredondo

Asesor tutor:

Mtra. Doris Amanda Cely Rodríguez

Asesor titular:

Dra. Silvia Lizett Olivares Olivares

Índice

1.Planteamiento del problema	10
1.1. Antecedentes	10
1.2. Problema de investigación	12
1.3. Preguntas de investigación.....	13
1.4. Objetivo de investigación	13
1.4.1 Objetivo General	13
1.4.2 Objetivos Específicos.....	14
1.5. Hipótesis	14
1.6. Justificación de la investigación	14
1.7. Delimitación del estudio	19
1.8. Glosario.....	21
2. Marco teórico	23
2.1. Competencias genéricas.....	23
2.2. Competencia Lingüística	29
2.3. Estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Proyectos (AOP o ABPr)	36

2.4.	Estudios donde se ha aplicado la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos y/o para determinar su efecto en la competencia lingüística...	44
2.5.	Conclusiones del capítulo	55
3.	Método de investigación	59
3.1.	Método de investigación	59
3.2.	Participantes	68
3.3.	Marco contextual	69
3.4.	Instrumentos.....	70
3.5.	Procedimientos.....	72
3.6.	Estrategias de Análisis de datos	74
3.7.	Aspectos éticos.....	76
4.	Resultados.....	77
4.1.	Resultados Pre-test Tipo <i>CLOZE</i> Hombres	79
4.2.	Resultados Post-test Tipo <i>CLOZE</i> Hombres.....	83
4.3.	Resultados comparativos Pre-test y post-test Tipo <i>CLOZE</i> Hombres	85
4.4.	Resultados Pre-test Tipo <i>CLOZE</i> Mujeres.....	90
4.5.	Comparación de los Resultados Pre-test y Post- test Tipo <i>CLOZE</i> Mujeres	94
4.6.	Comparativo de Resultados Pres-test y Post-test Tipo <i>SCAT</i> Hombres	99
4.7.	Resultados Post-test Tipo <i>SCAT</i> Hombres.....	102

4.8.	Comparación de Resultados Pre-test y Post-test Tipo <i>SCAT</i> Mujeres.....	106
4.9.	Comparación de Resultados Generales Mujeres y Hombres	111
5.	Conclusiones	114
5.1.	Resumen de hallazgos	115
5.2.	Formulación de recomendaciones.....	118
6.	Referencias	124
7.	Apéndices	130
7.1.	Apéndice A: Prueba piloto	130
7.2.	Apéndice B.....	138
7.3.	Apéndice C.....	139
7.4.	Apéndice D	141
7.5.	Apéndice E	145
8.	Curriculum Vitae	146

Índice de tablas

Tabla 1 Población, participantes y descripción de la muestra	68
Tabla 2 Resultados de la aplicación del Test diagnóstico al grupo de Tercero “A”- Hombres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos datos recabados por la investigadora.....	79
Tabla 3 Resultados de la aplicación del Test tipo <i>Cloze</i> al grupo de Tercero “B”- Hombres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.....	81
Tabla 4 Resultados de la aplicación del Test tipo <i>Cloze</i> al grupo de Tercero “A”- Hombres. Después del Aprendizaje basado en proyectos.....	83
Tabla 5 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo <i>Cloze</i> al grupo de Tercero “A”- Hombres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.....	85
Tabla 6 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "A".....	86
Tabla 7 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo <i>Cloze</i> al grupo de Tercero “B”- Hombres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.....	88
Tabla 8 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "B".....	89

Tabla 9 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A” y “B”- Hombres después del Aprendizaje basado en proyectos.....	90
Tabla 10 Resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A”- Mujeres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.....	91
Tabla 11 Resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “B”- Mujeres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.....	92
Tabla 12 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A”- Mujeres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.....	94
Tabla 13 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "A".....	96
Tabla 14 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “B”- Mujeres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.....	96
Tabla 15 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "A".....	97
Tabla 16 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero “A” y “B”- Hombres antes del Aprendizaje basado en proyectos.....	100
Tabla 17 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero “A” y “B”- Hombres después del Aprendizaje basado en proyectos.....	102

Tabla 18 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "A".....	104
Tabla 19 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "B".....	105
Tabla 20 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero "A" y "B"- Mujeres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.....	106
Tabla 21 Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero "A" y "B"- Mujeres. Después del Aprendizaje basado en proyectos.....	107
Tabla 22 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "A".....	108
Tabla 23 Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "B".....	110

Índice de figuras

Figura 1. Resultados del Test tipo Cloze de los hombres del grupo de Tercero “A”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	80
Figura 2. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de los hombres del grupo de Tercero “B”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	82
Figura 3. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de los hombres del grupo de Tercero “A”- después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	84
Figura 4. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de los hombres del grupo de Tercero “B”- después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	87
Figura 5. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de las mujeres del grupo de Tercero “A”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	92
Figura 6. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de las mujeres del grupo de Tercero “B”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	93
Figura 7. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de las mujeres del grupo de Tercero “A”- Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	95
Figura 8. Resultados del Test tipo <i>Cloze</i> de las mujeres del grupo de Tercero “B”- Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	98
Figura 9. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero “A”- Hombres Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	100
Figura 10. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero “B”- Hombres. Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	101
Figura 11. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero “A”- Hombres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	103

Figura 12. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero “B”- Hombres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	104
Figura 13. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “A”- Mujeres. Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	106
Figura 14. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “A”- Mujeres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	107
Figura 15. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “B”- Mujeres. Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	108
Figura 16. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “B”- Mujeres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	109
Figura 17. Comparación de los resultados con base a la media de los hombres y mujeres del grupo Tercero “A” y “B” del test tipo Cloze	111
Figura 18. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “B”- Mujeres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	112

Dedicatorias

Dedico este esfuerzo de tres años, que culmina en esta tesis a: mi madre por ser mi apoyo incondicional; mi hija por ser mi motor y mi fuerza para seguir adelante; mis maravillosos hermanos por ser mi inspiración; mi abuela por enseñarnos lo que es ser una mujer fuerte; mis alumnos por permitirme aprender con ellos; a Dios por darme las herramientas para seguir...

... Y a mi esposo por simplemente SER.

Desarrollo de la competencia lingüística, en alumnos de secundaria, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

Resumen

La labor docente ha sido escrudinada, estudiada, desmembrada y ensamblada una infinidad de ocasiones. A través del estudio de las necesidades académicas, se ha buscado las respuestas a las preguntas que satisficieran, las necesidades educativas. En éste afán se han generado, varias teorías, métodos y técnicas. En esta tesis, se busca incentivar el incremento de la competencia lingüística, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. La pregunta principal que esta tesis pretendía responder era ¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia efectiva para lograr el desarrollo de la competencia de comunicación verbal en alumnos de tercer grado de secundaria? Y como cuestión secundaria se trató de llegar a la respuesta de la pregunta ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la aplicación de la estrategia ABP en alumnos de tercer grado de secundaria?

Con ello se pretendía determinar en qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) permite desarrollar la competencia lingüística en alumnos que cursan el tercer grado de secundaria. La muestra para este estudio consistió en 57 jóvenes, entre los 14 y 15 años de edad; cursando el tercer grado de secundaria en una escuela privada del estado de Guanajuato. Esta tesis pretendía medir las variantes en el aprovechamiento del alumnado. Basando estas mediciones en la aplicación de un test, que a su vez se fundamentó en los test *SCAT* y *Cloze* el primero fue diseñado para medir las habilidades verbales y matemáticas sobresalientes, de acuerdo, a cada nivel escolar;

Por otro lado, el test *Cloze*, mide la competencia lingüística escrita. El trabajo con ABPr, culminó en el efectivo incremento de la competencia lingüística. Además, de que ayudó en el fomento del trabajo en equipo. La investigación se realizó con el método cuantitativo en la modalidad de tipo ex-post-facto y diseño de tipo transaccional, con la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de los estudiantes de tercer grado de secundaria en la escuela secundaria Colegio Alfonso García Robles, ubicada en el municipio de Cortazar en Guanajuato (Valenzuela & Flores, 2011).

Capítulo 1: Planteamiento del problema

Es en la actualidad donde se escuchan términos como *e-learning* o modalidades de enseñanza como la educación *online*; dichos avances han abierto un sinfín de posibilidades para el proceso de enseñanza y han abierto miles de “ventanas” hacia la información, por lo cual, se puede decir que virtual y literalmente los jóvenes que posean acceso a un aparato electrónico con conexión a la internet, tienen la información en la palma de sus manos.

En este capítulo se hará el planteamiento del problema, al cual, esta tesis buscaba solución. Con esto se pretende lograr el entendimiento, de los lectores, en cuanto a de dónde surge las necesidades específicas de esta tesis, así como el problema específico a tratar.

1.1. Antecedentes

Bajo esta nueva realidad, es apropiado, modificar los procesos de enseñanza – aprendizaje, donde se busque proveer al alumnado de las competencias necesarias para sortear las realidades siempre cambiantes del mundo moderno.

Por otro lado, las demandas actuales hacia los trabajadores de la educación han alterado en gran medida ya que como dicen Rodríguez y Aguilar (2007) “la comunicación necesaria entre el profesor y el estudiante se puede dar por varios medios tecnológicos, tales como (...) por el uso de tecnologías basadas en Internet” (2007, pág. 23) por lo que, con la introducción de las TIC's (Tecnologías de la Información y la comunicación) el profesor, paso de ser un mero expositor del aprendizaje y se convirtió en un facilitador para la creación de competencias y aprendizajes.

Entonces, como las expectativas, que se presentaban hace diez años ante la labor docente, en la era de la comunicación han sido transformadas, desde lo más elemental hasta lo más significativo, el trabajo docente “queda trastocado, por no decir radicalmente transformado; la palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional. ” (Tejada, 2000, pág.10). Es por ello que, se tiene que reformar la manera de impartir la educación, transformando el trabajo docente de un mero reflector de ideas, a un acompañante acérrimo del alumno, procurando en su crecimiento la incubación de ideas y el desarrollo consciente de la metacognición.

Por consiguiente, como trabajador de la educación, se deben plantear nuevos métodos para satisfacer las demandas sociales ante la educación, como comenta el autor José Tejada (2010), se deberán buscar estrategias que se centren en la dualidad aprendizaje- enseñanza, además de que desarrollen las competencias en el alumnado, para que sean prácticas en la acción esto "mediante la integración tanto de competencias técnicas, sociales y metodológicas, bajo una organización de situaciones de aprendizaje entre la teoría y la práctica" (pág.10).

Por lo tanto, el papel del educador será el de proporcionar tutoría, orientar y motivar al estudiante de los nuevos modelos, así mismo, el autor insta a ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias para la vida, a través de modelos de enseñanza que transporte las vivencias, experiencias, habilidades, puntos de vista, formación académica de los alumnos a los restos académicos encontrados centralmente del mismo aprendizaje. Bajo la inquietud del desarrollo académico, a través de las competencias,

esta tesis trataba de mejorar las competencias lingüísticas, a través, del modelo ABPr (Aprendizaje Basado en Proyectos).

1.2.Problema de investigación

México ha sido infamemente famoso por sus bajos niveles académicos; en cifras recientes, presentadas por el diario OEM en el artículo, México, reprobado en comprensión *de lectura* , se enlistan los resultados arrojados en el examen PISA 2009, recopilados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), donde se asevera entre otras cosas que “México ocupa el lugar 48 entre los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura [...] Asimismo, en lectura, México tiene 39 por ciento de sus estudiantes ubicados en los niveles inferiores, 54 por ciento en los intermedios y seis por ciento en los superiores” (García J. , 2011, pág. 1).

Para propósitos de esta tesis se veló por el desarrollo de competencias genéricas, específicamente instrumentales lingüísticas (Villa, 2007), como el perfeccionamiento de las habilidades de lectura y escritura. Ya que, se identificó que los procesos utilizados por los alumnos son inadecuados o ineficientes. Así mismo, la necesidad de trabajar con esta competencia surge del contacto con los alumnos a nivel secundario y los conceptos preconcebidos con los que los alumnos se presentan ante el reto de la lectura.

La escritura y la lectura son competencias fundamentales para el desarrollo del alumno, es a través de ellas que el alumno se enfrentará al conocimiento, es decir, son parte fundamental del proceso de aprendizaje, por lo cual, el correcto desarrollo de las mismas es esencial, ya que van de la mano y propician los procesos de abstracción y construcción de conocimientos.

Por lo tanto, se estará trabajando con dos variables, el desarrollo de la competencia lingüística, a través del uso de la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos, en alumnos de tercer grado de nivel secundario. Ya que el modelo ABPr, da la oportunidad al alumno de ser arquitecto de sus métodos de aprehensión del conocimiento, lo cual permite su involucramiento en la construcción de su metacognición y con esto se busca incentivar la motivación para aproximarlos a la lectura y así aumentar sus habilidades lingüísticas. Esta tesis se trataba de resolver la pregunta ¿Cómo la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos ayuda a desarrollar la competencia de comunicación verbal en alumnos de tercer de secundaria a nivel privado?

1.3.Preguntas de investigación

La pregunta principal que esta tesis pretendía responder era ¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia efectiva para lograr el desarrollo de la competencia de comunicación verbal en alumnos de tercer grado de secundaria? Y como cuestión secundaria se trató de llegar a la respuesta de la pregunta ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la aplicación de la estrategia ABP en alumnos de tercer grado de secundaria?

1.4.Objetivo de investigación

El objetivo de esta investigación fue determinar si el trabajo con ABPr, en alumnos de secundaria, era una herramienta suficiente para fortalecer la competencia lingüística.

1.4.1 Objetivo General

Determinar en qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) permite desarrollar la competencia lingüística en alumnos que cursan el tercer grado de secundaria.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar ventajas y desventajas en el proceso de aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de la competencia lingüística en alumnos de secundaria.
2. Identificar cómo se puede aplicar el ABPr, con miras de la mejora en la competencia lingüística.
3. Medir a través de un pre-test y post- test los avances de los alumnos en términos lingüísticos.
4. Comparar el desarrollo de la competencia lingüística antes y después de aplicar el ABPr.

1.7.Hipótesis

El Aprendizaje Basado en Proyectos permite desarrollar, de manera significativa, la competencia de comunicación lingüística en alumnos cursando la secundaria.

1.8.Justificación de la investigación

Los alumnos que actualmente se encuentran en formación para ser los profesionistas del mañana necesitarán contar con competencias y habilidades académicas tales como: capacidad para resolver problemas matemáticos, competencias de lenguaje y escritura, así mismo, es de suma importancia que los alumnos sepan pensar de manera creativa, trabajar de forma sinérgica con otras personas, desarrollar

pensamiento crítico y capacidad para tomar decisiones, y tener la habilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y hacerse arquitectos del mismo (Tejada, 2000).

Tomando en cuenta la globalización e integración mundial en que la que se vive hoy en día, "la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida." (SEP, 2011, p. 26). Se deben contar con estrategias, que ayuden al desarrollo de las competencias en el alumnado, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde se buscará que el alumnado se encuentre más motivado a realizar sus deberes académicos, relacionándolos con los quehaceres cotidianos y con la misma emocionalidad del alumno.

Para efectos de esta tesis se trabajó con el Colegio Alfonso García Robles, el cual, se encuentra ubicado en Cortazar, Guanajuato, México. Este es un colegio del sector privado, que lleva más de 20 años al servicio de la comunidad. Incluso, se reconoce como uno de los mejores centros educativos no sólo del municipio, sino de la región. Hace ya casi una década recibió un convenio con el Tecnológico de Monterrey, para que los alumnos que cursan la educación secundaria en este centro de estudios, puedan continuar su educación media superior en el Tec de Monterrey. A la par de los esfuerzos de la comunidad educativa mexicana, el colegio, ha trabajado a favor del fortalecimiento de las competencias, sin embargo, debido a circunstancias varias, se ha detectado una fundamental necesidad de fortalecer la competencia de comunicación verbal, lo cual, se trataba de desarrollar a través de la utilización del modelo ABPr.

Este trabajo es conveniente, ya que como menciona Sag (2010) la competencia lingüística, se podría considerar como la madre de las competencias, ya que el desarrollo tiene como resultado una mayor comprensión lectora y la mejora en las habilidades para expresar de manera correcta lo que se piensa. Entonces, desarrollando estas habilidades, el alumno, se vea beneficiado en las demás áreas del saber; ya que, un buen lector, podrá comprender lo que se intenta describir en el texto, resultando en buenas resoluciones a los problemas presentados, o abstracciones complejas que desembocarán en un proceso de metacognición completo.

De acuerdo a Moffet , en Nickerson (1994), el discurso abarca la escucha, el habla, la lectura y la escritura, las habilidades del discurso verbal se transfieren rápidamente a la escritura y viceversa, es decir, una persona que desarrolla sus habilidades de escritura, podrá hablar mejor; una persona que lee, escribe mejor y así sucesivamente. Moffet (1983), explica, que la mecanización de la lectura y la escritura, no desembocan en la cognición, sin embargo, la comprensión y la composición, sí; por lo cual, esta tesis trataba de desarrollar, la competencia lingüística, para incentivar una mejor comprensión lectora y composiciones completas, que en última instancia ayudarán en la mejora cognoscitiva.

Por otro lado, como ya se mencionaba México, sufre las consecuencias de tener “pobres” lectores , la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2012) se fundamenta en desarrollar personas que se desarrollen de manera integral, los cuales sean capaces de alcanzar su máximo potencial y así buscar que su desarrollo escolar sea pleno en cada nivel; Sin embargo, en pruebas estandarizadas, aplicada alrededor del mundo los mexicanos han demostrado un desempeño deficiente, principalmente en las

áreas de comprensión lectora o de competencias lingüísticas, es ahí donde radica la relevancia social de este estudio, ya que, México no sólo necesita más ciudadanos ávidos por la lectura, sino lectores pensantes, desarrollados en la competencia de comunicación verbal, lo cual embona de manera congruente con los propósitos de la RIEB.

Así mismo, los beneficiarios directos de este mejora eran los alumnos del tercer grado de secundaria, con los cuales, se llevó a cabo esta tesis. Sin embargo, de manera indirecta se podían considerar que tanto los profesores, demás alumnos, administrativos y padres de familia fueron beneficiados por el cambio a esta situación ya que de una u otra manera todos formaron parte de las consecuencias de ello. Ya que los alumnos de tercer grado fueron beneficiados ya que centraron su atención a la realización de actividades que beneficien su aprendizaje significativo de forma más eficiente, donde ellos eran arquitectos de su aprendizaje, ya que el ABPr, constituye precisamente en una plataforma donde el alumno, es responsable de su enseñanza, a través de proyectos complejos enfocados en los alumnos, orientados hacia sus necesidades (Martí, Heydrich; Rojas; Hernández, 2010).

Por otro lado, de darse buenos resultados en el grupo piloto los maestros se verán beneficiados ya que sus alumnos presentarían trabajos más propositivos y significantes. Lo cual, haría que su jornada laboral será más eficiente, centrada en el alumno y tal vez más relevante. Lo cual, beneficiaría al personal administrativo puesto que encontrarán resultados más favorables en sus evaluaciones de rendimiento. Así mismo, los padres de familia se verían retribuidos por los resultados académicos de sus hijos al igual que el rendimiento de éstos en sus múltiples actividades.

Tomando en cuenta que la misión del Colegio Alfonso García Robles (2011) es “crear ambientes con responsabilidad, honestidad y respeto para que los niños y jóvenes desarrollen sus conocimientos, habilidades y autoestima, que les permita llegar a ser personas críticas y reflexivas que contribuyan al mejoramiento de su entorno” al realizar un cambio que impacte en el mejoramiento de la competencia de comunicación verbal, a través del ABPr, se daría un paso más hacia la culminación de la misión del Colegio. Lo cual, desembocó en que las actividades y trabajos fueron realizados para lograr un aprendizaje significativo, que influyó directamente en que los alumnos desarrollarán “sus conocimientos, habilidades y autoestima” y no tanto para cumplir las expectativas, creando así una planeación más cautelosa, basada en el alumno, como se especifica en el ABPr. Por consiguiente, los alumnos y maestros tuvieron la posibilidad de administrar las tareas a realizar, logrando así la creación de “ambientes con responsabilidad, honestidad y respeto”.

Por lo tanto, la innovación iba completamente de la mano y a la par de lo que la institución quería como misión y visión, para la comunidad del Colegio. Lo cual, deseablemente a la larga contribuiría en gran manera a que “nuestros resultados académicos serán un parámetro a seguir en la región y se percibirá en cada uno de los integrantes de la familia Alfonso García Robles la vivencia de los valores de tal manera que nuestras acciones hablen de lo que somos”, y así lograr que los alumnos sean lo que quieren y pueden ser, impactando al mismo tiempo en el desarrollo social de su comunidad y deseablemente de su país.

Por lo tanto, se puede ver que la investigación es completamente viable, ya que se cuenta con la autorización por parte de las autoridades centro educativo, lo cual, eleva

las posibilidades de contar con la aprobación y el entusiasmo del resto de la comunidad académica.

1.9.Delimitación del estudio

A través de esta tesis, se pretendía beneficiar a la comunidad educativa del Colegio, de manera vertical se estaría trabajando a beneficio de los alumnos involucrado, así mismo, de los docentes que laboran en la institución. Se pretende obtener este beneficio a través de incentivar la mejora de la competencia de comunicación verbal, lo cual, podría traer varios beneficios como, un mejor entendimiento de las instrucciones dadas a los alumnos, mejorar en la elaboración de trabajos de comunicación, mayor calidad en las exposiciones de los alumnos y en ayuda al desenvolvimiento del alumno, dentro y fuera del aula; con lo cual el alumno se ve beneficiado en varias esferas, además de que la labor docente se ve favorecido, lo cual impactaría en la calidad del Colegio.

Esta tesis, va dirigida específicamente a la mejora de la competencia lingüística, lo cual, impacta de manera directa a las materias de idiomas y de humanidades. Pero, de manera no tan evidente, pero, igualmente significativa envuelve saberes que permitirán un mejor aprovechamiento y desenvolvimiento del alumno en las diversas materias en las que se encuentra inscrito.

Así mismo, se considera que toda persona que pertenece al colegio se ve involucrado e influenciado de una u otra forma por esta situación. Como es:

1. Los padres de familia → ya que la competencia lingüística, se extiende a través de todas las materias de los alumnos, y un pobre desarrollo de la

misma puede genera desinterés de los alumnos por realizar las actividades académicas y malas notas, lo que, podría aplicar tensión extra a las relaciones familiares.

2. Alumnos → La falta o deficiencia de la competencia lingüística, genera que el esfuerzo que el alumno pone en cada tarea, no sea el adecuado o esté mal encausado, y a su vez eso afecta su rendimiento académico, lo cual no culmina en un aprendizaje significativo.
3. Maestros → se ven involucrados ya que las práctica de la distribución de tiempos para la realización de actividades, logro de objetivos, establecimiento de rutinas, revisión, planeación, evaluación, establecimiento de metas, planeación de actividades, etc. de una u otra forma se verán trastocadas.
4. Administrativos → Los alumnos que logren desarrollan la competencia mencionada, mejorarían en sus resultados de evaluaciones y del rendimiento académico de los alumnos, por lo que, se podría aumentar el intereses de la comunidad y subir los niveles de inscripciones, así como la apreciación social.

Por lo tanto se podría generar que tanto los profesores, alumnos, administrativos y padres de familia se vean beneficiados por el cambio a esta situación ya que de una u otra manera todos forman parte de las consecuencias de ello. Los beneficios, como se mencionaba con anterioridad, podrían ser

1. Los alumnos se verán beneficiados ya que su rendimiento académico será mejor y así podrán centrar su atención a la realización de actividades que beneficien su aprendizaje significativo de forma más eficiente, y comunicativamente satisfactoria.
2. Los maestros se verán beneficiados ya que sus alumnos presentarían trabajos más propositivos y significantes, donde se demuestre un amplio desarrollo comunicacional y un desarrollo de proyectos más adecuado. Lo cual, haría que su jornada laboral fuese más eficiente, centrada en el alumno y tal vez más relevante.
3. El personal administrativo se verá beneficiado ya que encontrarán resultados más positivos en sus evaluaciones de rendimiento.
4. Los padres de familia se verán beneficiados por los resultados académicos de sus hijos al igual que el rendimiento de estos en sus actividades.

1.10. Glosario

Competencia: Usar distintos conocimientos y saberes, para dar respuesta ante los diversos planteamientos, con que el alumnado se enfrentará en los múltiples escenarios de su vida. Con los conocimientos previos y adquiridos el alumno deberá racionalizar, identificar, construir respuestas viables para los problemas planteados (SEP, 2012).

Competencias genéricas: Competencias afines a varias profesiones, establecida por las necesidades del contexto social (Tobón, 2006).

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): es una alternativa a la manera tradicional de aprendizaje donde se dota al alumno de la información necesaria y se le

pide solucionar un problema. En el modelo ABP, el alumno será expuesto primeramente al problema que resolverá. Posteriormente, se plantearán los objetivos de aprendizaje, en base a ello se buscará información y finalmente se volverá a hacer el análisis del problema, esta estrategia es primariamente usada en los rubros de la medicina y las ciencias (Kolmos, 2004).

Aprendizaje Basado en Proyectos (AOP , ABPr): El ABPr, engloba ciertas características primarias los proyectos (no necesariamente, de preferencia) se basará en problemáticas reales y de actualidad; así mismo, serán útiles y aplicables en la práctica; están enfocados al crecimiento de los alumnos, por lo que, se deben considerar sus necesidades de aprendizaje; así mismo está orientado a que los alumnos sean generadores de conocimientos por lo cual deben ser autónomos; al final del proyecto se tendrá un producto, que será sometido a valoración; se centra en la metacognición y en la colaboración social (Tippelt & Linddemann, 2001).

Comunicación: interacción de dos o más interlocutores, que emiten y reciben mensajes, a la vez que los codifican y decodifican, para dar sentido al mensaje que se quiere transmitir. La comunicación, involucra el nivel verbal y el nivel no verbal, donde el primero se refiere al intercambio de palabras y unidades semánticas, mientras que, la comunicación no verbal involucra el tono, los gestos, movimientos, el contexto etc... los que en conjunción ayudan a brindar sentido al mensaje que se trata de comunicar (Chicharro, 2004).

Lingüística: Ciencia que estudia los idiomas, sus variaciones, usos y evolución (Nafría, 2005).

Capítulo2 : Marco teórico

El estudio de la educación o el aprendizaje, son temas de gran amplitud, los cuales, han sido y son material de escrutinio constante. Ya que, son ámbitos que deben estar en constante evolución, lo que genera un sin número de teorías, tan diversas como cambiantes; lo que conlleva a la generación de un común denominador: el interés y la curiosidad de la investigación. Ésta encaminada hacia la resolución de problemas prácticos, y así ahondar en las diferentes dimensiones para dar respuesta a los problemas, ofreciendo una amplia gama de soluciones y diversas estrategias para el mejor y más significativo cumplimiento de las demandas educativas (Ocaña, 2010).

Es así que, inmersa en esta inmensa gama esta tesis se centró en el desarrollo de competencias, a través, del Aprendizaje Basado en Proyectos. A continuación, se presenta el compendio de escritos, que conformaron el marco teórico de esta tesis, delimitado a las variables específicas de la competencia lingüística y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

2.1. Competencias genéricas

Es cada vez más común y contundente escuchar y hablar, en el ámbito de la educación, del término competencias. Lo cual, ha permitido su inclusión en todos los niveles educativos, desde la educación elemental, hasta la educación de posgrados. Este fenómeno se debe a la rápida globalización, la necesidad de poder evaluar eficazmente los procesos educativos y el interés en los resultados, lo que, ha acelerado su expansión, tanto como propuesta y como enfoque educativo, empatando, así mismo con el perfeccionamiento de los proyectos formativos (Coll, 2009).

Dentro del aprendizaje basado en competencias se hacen dos grandes divisiones generales: las competencias específicas y las genéricas. Donde las primeras, son establecidas insertadas en una profesión y responden a las necesidades de la misma. Mientras que las segundas son afines a varias profesiones, establecida por el contexto social (Tobón, 2006).

La educación basada en competencias es un enfoque educativo que puede maridar con varios métodos o estrategias educativas, ya que en su código tiene como precepto esencial la excelencia, debido a que, buscará promover un trabajo docente de máxima eficacia, para así tratar de asegurar el aprendizaje en el alumnado. El trabajo basado en competencias especifica un perfil de egreso para los alumnos, sin embargo también proporciona un parámetro que los profesores deberán cumplir para satisfacer las necesidades básicas del alumnado, lo cual, se podrá denominar como competencias docentes (Gimeno & Pérez, 2008), estas competencias tendrán como objetivo asegurar la eficacia del docente, incluidas en estas competencias se destacan, la competencia de comunicación, administrativas, interpersonales y sobre todo el manejo de la información (Gimeno & Pérez, 2008).

Sin embargo, esta cualidad de aplicarse a diversos métodos educativos, también representa una dificultad, ya que en la existente diversidad de definiciones para el término competencia, la aplicación o formulación de programas se ve mellada (Tobón, 2006).

El ámbito educativo, es un campo donde la aparición constante de teorías y programas es norma, los cuales, durante su época de aparición pueden alcanzar gran apogeo y aprobación; cada enfoque o teoría, pretende solucionar los problemas que los

demás no han podido, siempre bajo un estandarte de novedad o innovación educativo, donde las respuestas dadas serán las mejores, por lo menos mejores que las anteriores y hasta que algo más nuevo emerja (Coll, 2009). Por lo tanto, se podría considerar que más que la afinación de las ideas, se crea un recoveco sin fin de marañas intelectuales.

Así mismo, el aprendizaje basado en competencias ha sido criticado por ser aplicado hacia la generación de empleados, que, encajen con las necesidades específicas de las empresas actuales. Desvirtuando la búsqueda de la educación constante y de calidad, la cual, debería ser adecuada a los estándares y necesidades del alumnado y no de la sociedad empresarial regente, lo cual, remite a las teorías conductistas de principios de siglo, donde erróneamente se confunde el adquirir una competencia, con el simple hecho de realizar ciertas tareas (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2005).

La teoría conductista, dista de gran manera, en el enfoque basado en competencias; Ormrod (2005), por un lado, describe el término de *teoría* como, antes que darán información, acerca de los factores que influyen en los procesos que se llevan a cabo para adquirir un nuevo aprendizaje, es decir, una teoría es el resumen de los principios y de los resultados de las investigaciones realizadas, para entender los procesos cognitivos. Por otro lado, el conductismo parte de la aseveración de que el proceso de aprendizaje, se verá delimitado por el cambio en las conductas, las cuales serán perceptibles, palpables y estos cambios se denominan repuestas (Ormrod, 2005). Es decir, las bases de las teorías conductistas se centran en que el aprendizaje se debe considerar, como un cambio en la conducta.

Se puede decir que el conductismo es un conjunto de teorías las cuales parten de los supuestos que, los principios de aprendizaje, pueden ser generalizados a cada una de

las especies (Ormrod, 2005), se deben de basar los estudios en acontecimientos perceptibles y que todos los organismos son como afirmaba Locke “tabulas rasas”, o pizarras en blanco, a los cuales se imprimirá el conocimiento o aprendizaje a través de la experimentación (Sternberg & Ben-Zeev, 2001).

Es de vital importancia, el conocimiento de los antecedentes al cambio que se vive hoy en día, en cuanto a las reformas educativas, enmarcadas desde luego, en el desarrollo de competencias. Sin embargo, el estudio de las diversas escuelas y teorías educativas, es extenso y complejo, ya que sin duda, se pueden encontrar más discrepancias que afinidades. Donde, una teoría dio respuestas, la otra encontraba grandes huecos. Lo cual, por obviedad, deja un cúmulo de dudas y diversas aproximaciones en cuanto al trabajo basado en competencias. Bajo tantas dudas y requisiciones, este enfoque ha logrado dar luz a varias incógnitas del proceso educativo, sin embargo, carece de la intencionalidad de hacerlo, simplemente así es, lo cual, podría llegar a ser fatuo, ya que “desea mostrar que es una alternativa nueva en la educación, cuando en el fondo su mérito es reivindicar aquello que la historia de la educación no ha resuelto, pero que ha intentado de múltiples formas atender” (Díaz-Barriga, 2011, pág. S.P.).

Bajo esta óptica, se podría considerar el Aprendizaje Basado en Competencias, como otro intento más de dar solución a los problemas, de por sí vastos en el terreno docente; Sin embargo, este enfoque no pretende ser la máxima solución para los problemas de educación históricos, pero, sí ofrece un nuevo enfoque representando un progreso real ante las teorías pasadas. Claro está, con las limitaciones intrínsecas a cualquier enfoque emergente (Coll, 2009).

Aunado, a las concepciones históricas del desarrollo de las competencias, este enfoque se empata con las exigencias de la sociedad y la economía. Debido a que la sociedad, busca que la educación salga de las aulas y se inserte en cada uno de los aspectos de las vidas del alumnado. Es así que, las competencias aprendidas en el aula, no serán una simple herramienta para adquirir conocimiento, sino que se convierten en el sustento práctico de la vida del estudiante. Ya que, para la sociedad actual la jerarquía de valor no está depositada en el conocimiento en sí, sino en la capacidad del alumno, de investigar, procesar y hacer uso de esa información (Tobón, 2006).

Lo cual, nos guía al aspecto económico que tiene influencia de manera directa en la generación de las competencias genéricas buscadas en cada uno de los estudiantes. Debido a la globalización y estándares impuestos a nivel mundial, es cada vez más la exigencia a las instituciones educativas el contar con egresados que se encuentren al mismo nivel, que cualquier otro estudiante, en cualquier otra parte del mundo. Puesto que, no sólo se buscan buenos trabajadores, sino que, sean competitivos en cada una de las ramas del saber que involucre el trabajo a desempeñar, y así satisfacer la competitividad laboral deseada (Tobón, 2006).

El desarrollo de competencias genéricas (Valenzuela, 2010) como las de aprender por cuenta propia, saber buscar información, plantear y resolver problemas, participar en redes, trabajar colaborativamente, usar las tecnologías de información y comunicación, gestionar información, entre otras, son y serán una necesidad para la formación. Para ello, el desarrollo de las habilidades del pensamiento viene a ser una herramienta efectiva ya que el alumno, no sólo estaría trabajando, como ya lo mencionaba antes en el

trabajo, sino en un proceso que le ayudaría a reflexionar acerca de sus procesos de pensamiento. Lo cual, obviamente involucra un discurso interno de autorregulación y motivación, lo que, beneficia en el desarrollo de competencias.

Por otro lado, Villa y Poblete (2011), establecen que el Aprendizaje Basado en Competencias, forzosamente se basará en el perfil profesional, específico para cada carrera, lo cual, presentará la definición de la competencias genéricas y específicas para cada tipo de egresado. Así mismo, los alumnos deberán ser capaces de adaptarse rápida y eficazmente, a los cambios específicos para cada profesión, además de lograr la innovación correspondiente a su labor. Lo cual, involucra muchos más procesos y habilidades, que la simple especialización en una tarea o área de saber, ya que involucra una gran cantidad de flexibilidad, en contraposición, por ejemplo, de lo que los constructivistas especificaban.

Es así, que el trabajo basado en competencias, presume un esfuerzo no sólo del alumnado sino del docente. Ya que, será él quien determine cómo promoverá el desarrollo de las competencias requeridas para cada área. Es decir, el educador sostiene en sus manos la responsabilidad de guiar los esfuerzos de los alumnos para conseguir el aprendizaje esperado, sin embargo, las competencias no son sólo una herramienta que se aprovecha en aras del crecimiento, su valor radica más allá de su instrumentalidad, y se deposita en las diferentes maneras que propone para acercarse al saber (Coll, 2009). En la educación tradicional, se tendía a descuidar la diversidad de maneras de aprendizaje, el Aprendizaje Basado en Competencias, pretende involucrar la pluralidad de los grupos, para que entre pares logren un crecimiento colaborativo. Esto, exige del docente el manejo de diversos

escenarios, calores y juicios, para abordar la multiplicidad de formas de trabajo, lo cual, desarrollará competencias en el alumnado, tanto como en los docentes (Carbajo, 2005).

Las competencias se deberán entender, entonces, desde sus múltiples acepciones, y no sólo en términos de utilidad. Sino, en la relevancia social en las que hoy se ven inmersas. Las competencias debes ser un conjunto de habilidades y destrezas, aplicables a varios ámbitos del desarrollo humano. Incentivadas en el proceso educativo y aplicables en un sinfín de situaciones cotidianas y extraordinarias. Las cuales, involucran un amplio sentido de flexibilidad, enfocada, pero, no limitadas por la obtención de objetivos específicos y que se modifiquen y adecuen, de acuerdo a la necesidad de desarrollo personal, como en la base del aprendizaje, para la aplicación en la vida (Dirección general de Educación y Cultura, 2004).

2.2. Competencia Lingüística

El estudio de la lingüística se remonta a la época de los grandes filósofos griegos, donde Platón planteaba su teoría del mundo de las ideas y se empezaba a especular, acerca del innatismo y del empirismo. Platón y Aristóteles compartían vicisitudes acerca del estudio de los procesos cognitivos. Platón afirmaba que la realidad, no se encontraba en los objetos físicos, que se podían percibir con los sentidos, sino, en la forma abstracta que estos objetos representan (Sternberg & Ben-Zeev, 2001). No creía, en el empirismo, puesto que consideraba que los objetos son sólo una copia de la realidad que de acuerdo a él, sólo puede ser alcanzado a través del pensamiento. En divergencia, Aristóteles, creía que los objetos que se pueden sentir, constituyen la realidad, por lo tanto, sólo a través de la observación se puede entender la realidad; regido bajo esta teoría, en contraposición de su maestro Platón, Aristóteles es puramente empirista. (Sternberg &

Ben-Zeev, 2001). Estas preocupaciones filosóficas, dieron paso a la creación del término lingüística (entre muchos otros) entendida como la ciencia que estudia la lengua, los idiomas, sus usos, su comienzo y cómo se va transformando (Nafría, 2005).

El lenguaje es en gran medida, base de la supervivencia. Este se encuentra en constante movimiento, siempre modificándose, alterándose, muriendo, renaciendo, resurgiendo. Cambia en la práctica en los usos y desusos, por los momentos históricos, por la sociedad, por las necesidades. Es código y decodificador, es el ente del cual la sociedad se detiene para viabilizar la convivencia y la creación de la realidad (Ogaz, 2013). Desde pequeños, se adquieren conocimientos acerca de las formas, momentos, maneras, situaciones en las que se deben de comunicar. Así mismo, se aprende a hablar, a decodificar y enviar mensajes, se aprende acerca de la forma correcta del uso del lenguaje, inclusive se aprende de qué se debe de hablar, cómo y a quién dirigirse (Hymes, 1972).

Para entender la comunicación, en su manera más básica se podría decir que es la interacción de dos o más interlocutores, que emiten y reciben mensajes, a la vez que los codifican y decodifican, para dar sentido al mensaje que se quiere transmitir. La comunicación, involucra el nivel verbal y el nivel no verbal, donde el primero se refiere al intercambio de palabras y unidades semánticas, mientras que, la comunicación no verbal involucra el tono, los gestos, movimientos, el contexto etc... los que en conjunción ayudan a brindar sentido al mensaje que se trata de comunicar. Todos comunican, tanto verbal como no verbalmente, el uso de las palabras, involucra la utilización de ciertas reglas y normas. La comunicación es inherente al humano en cualquier contexto social, por ello es importante el desarrollo de la competencia

lingüística (Universidad Nacional de Tres de Febrero), porque, a pesar de que todos se comunican, no todos comunican efectivamente o no lo hacen siguiendo las normas de comunicación, perdiendo el sentido estético del proceso lingüístico (Chicharro, 2004).

Chicharro (2004), hace una recapitulación en términos de comunicación donde explica, que la teoría ha cambiado desde el punto de partida de la lectura e interpretación de signos, hasta llegar a la enunciación y la razón. Es así que la semiótica, es un componente pragmático de la lingüística, donde a través de la literatura, se activan varios procesos cognitivos para la arquitectura de estándares específicos.

El proceso de la comunicación es un proceso, puramente social, que genera cambios en los comportamientos de los interlocutores. La comunicación se podría considerar como el proceso que facilita las relaciones interpersonales, a través del uso de varios medios, significados, códigos, etc... Para que el proceso de comunicación se lleve a cabo, debe existir una contante retroalimentación, y los involucrados en el proceso comunicativo deben contar con las herramientas para descifrar el mensaje emitido por su contraparte. Es decir, el proceso comunicativo se encuentra influenciado por el contexto, por la capacidad de entender y de expresar y por la comprensión de la lengua en la que se trata de comunicar (Ogaz, 2013), por lo tanto, se considera una competencia que se puede adquirir, trabajar y mejorar. Por lo mismo, la adquisición de la competencia comunicativa está íntimamente ligada, a los constructos sociales y es fundamental para el desarrollo de las competencias subsecuentes.

Por otro lado, la competencia comunicativa es lo que permite que una entidad de hablantes se entienda a través del uso de cierto conjunto de destrezas y saberes. Es decir,

es la habilidad de hacer uso de los diferentes significados para la transmisión de mensajes. Las cuales se desarrollan insertas en la comunidad y ayudan a transmitir y entender las diferentes acepciones generadas en la cultura. Lo cual, presume que cualquier suceso comunicativo, estará permeado por el ambiente cultural, en el cual se desarrolle (Pilleux, 2001).

El desarrollo de la competencia lingüística se da, gracias al desarrollo de la competencia comunicativa. La competencia lingüística se entiende como “la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales” (Hymes, 1972, pág. 3) . Lo cual permitirá que los individuos, en caso de hacer un uso pertinente de la lingüística, la creación de un sinfín de unidades semánticas sujetas a la gramática tradicional (Pilleux, 2001), lo cual, a su vez crean el lenguaje. La competencia lingüística, involucra la semiótica o lectura e interpretación de los signos, para poder darle significado; además de la semántica para poder comunicar (Hymes, 1972).

Siguiendo con la competencia lingüística, ésta es una competencia instrumental, lo que quiere decir que: son aquellas que tienen un carácter de utensilio, lo cual, involucra la combinación de la cognición con las destrezas sociales. Es por ello que, la competencia lingüística se ve incluida, en el rubro de competencias instrumentales, a su vez, esta competencia incluye las competencias, escrita y verbal, además del manejo de lenguas extranjeras (Villa & Poblete, 2004). Esta competencia ha sido catalogada, como una de las tres competencias (competencias cognitiva, competencias procedimental y social), primordiales, para el desarrollo integral del alumnado (Pérez-Llantada, 2006).

La competencia lingüística, implica tres rasgos fundamentales, la capacidad de comprender textos, de crear textos y la expresión oral misma (Sag, 2010).

Dentro de la competencia lingüística se tratan las habilidades de producir textos y de la comunicación verbal; estas actividades comunicativas, deben cumplir con la función de transmitir de manera efectiva un mensaje. Sin embargo, a su vez están delimitadas por un sentido estético, lo cual, se logra gracias a ciertas normas previamente establecidas. (Chicharro, 2004). Estas normas, reglas, y valores delimitarán las producciones comunicativas, ya que generarán significados relevantes para el contexto social, estableciendo los criterios específicos que pragmáticamente midan la esteticidad de un resultado comunicativo; lo cual, asume una polivalencia ya que dependerá del ámbito y del contexto la determinación de la estética (Chicharro, 2004).

La competencia lectora, involucra al lector como el sujeto que interpretará los textos para descifrar los diferentes significados que ellos encierran ,a través, del uso de diferentes habilidades y en situaciones concretas, por lo tanto se podría decir que la competencia lectora, involucra entonces, tres elementos: el lector, el texto y el contexto (Pérez & Zayas, 2007).

Para el desarrollo de la competencias lectora, es obviamente necesaria la lectura, ya que, es gracias a ésta que el lector llegará a conocer las diferentes características dentro de los géneros literarios, lo que, a su vez, ayuda a la decodificación de los significados. Por lo cual, el lector tendrá la capacidad de prever, gracias al contexto, lo que está a punto de leer y ello favorecerá la comprensión lectora. A su vez, esta

competencia comprende varios estadios como lo son el acceso a la información, la capacidad de comprenderla e interpretarla y poder hacer una valoración tanto en forma como en contenido de los diversos textos (Pérez & Zayas, 2007). Para que el lector, logre la decodificación del texto y una verdadera comprensión lectora, varios procesos cognitivos entran en juego: reconocimiento de palabra, ideas, significados, la estructura del texto y la capacidad de edificar un patrón mental (Sag, 2010).

La adquisición de la habilidad lectora, va más allá de poder ver los signos y transformarlos en sonidos. Los alumnos que leen sin prestar atención a la lectura, no saben leer, no basta con saber articular la palabra o inclusive darle ritmo a la lectura, para que se considere que el alumno ha adquirido las destrezas mínimas de la habilidad lectora, además de saber reproducir los sonidos, debe saber escuchar y comprender lo que se lee; dar los significados correctos a las lecturas realizadas, juzgarlas, interpretarlas y poder transportarlas a la actividad social diaria, para poder generar un progreso cognoscitivo. La lectura, involucra el proceso del desmembramiento de ésta, cualquier lector debe poder enfrentarse a ella, con el pensamiento enfocado al proceso de abstracción, donde se cuestionará y cuestionará al escrito, para que se generen incógnitas a resolver en múltiples capas de los niveles literarios (Rendón & Peña, 2008).

Por otro lado, la competencia de creación de textos o de escritura, es el ser capaz de usar la escritura, como un medio de comunicación, apto en todos los estratos de la convivencia social. Es decir, debe satisfacer cabalmente las intenciones del conocimiento, por lo tanto, no sólo se debe saber escribir, sino que se debe saber elegir el lenguaje de acuerdo a la función que cumplirá el texto. Es así, que al enmarcar la

función, será forzoso tomar en cuenta el contexto de la escritura, para quién se escribe, cómo se escribe y por qué se escribe, ya que serán estas variables las que determinen el tratamiento que se dará a las producciones lingüísticas, y reforzarán las habilidades del escritor (Pérez & Zayas, 2007). La creación de texto, involucra varias habilidades cognitivas: la síntesis, el parafraseo, la textualización, la revisión (Sag, 2010).

Por otro lado, la competencia lingüística velará de las competencias orales o verbales, de los cuales, se desprenden los monólogos y los diálogos. El monólogo, donde no existe la interacción con el público, es planificada y hace uso del lenguaje formal. Y el diálogo, parte de la interacción con los pares, de las relaciones sociales (Sag, 2010). La competencia verbal, se basará en una necesidad básica: transmitir un mensaje. Teniendo esto en cuenta, la comunicación se deberá planear estratégicamente para que el mensaje transmitido, sea el correcto y que llegué a la audiencia a través del mejor canal, para propiciar la decodificación del mensaje. Para ello, es importante que el emisor conozca a su audiencia, el contexto, en resumen el objetivo final del mensaje a transmitir. No basta con que el expositor conozca el tema a tratar, debe tomar en cuenta quién será su receptor y planear en base a las necesidades de la misma, no a las necesidades del emisor (Rendón & Peña, 2008).

Por otro lado, el lenguaje interior es el diálogo interno que sostiene cada individuo, éste tendrá gran injerencia en el actuar de cada individuo ya que es en donde se representan la conciencia, acciones e intenciones, de la persona (Nickerson; Perkin; Smith, 1994). Así mismo, ayudará a los proceso cognitivos, ya que llevará al sujeto a la

comprensión de los temas. Lo cual supone, que de existir un cambio en el lenguaje interior se pueden generar cambios en la conducta y/o cognición.

Es común cometer el error, de querer presentar un texto escrito, como texto oral, dejando de lado las particularidades de la oralidad. Esta actividad puede ser enseñada y aprendida, por lo cual, se puede evaluar. Como toda actividad de enseñanza debe ser planificada, así mismo, involucra que el estudiante desarrolle sus habilidades discursivas y el uso de la lengua para la creación posterior de textos tanto escritos, como orales (Vilá, 2004).

2.3. Estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Proyectos (AOP o ABPr)

Es importante aclarar qué se entiende como habilidades del pensamiento, es lograr que los alumnos “aprendan a pensar” (Rodríguez 2009, pág.51), tomar un papel más activo en su educación. De acuerdo a Barquet Rodríguez (2009) las habilidades del pensamiento se ven enriquecidas de los hábitos de lectura y escritura, lo cual hará “a las personas más eficaces y aptas para la resolución de problemas de cualquier tipo” (Rodríguez, 2009, pág.51). Saiz completa la idea diciendo enseñar a pensar, es toda iniciativa que mejore habilidades como el razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas, creatividad, entre otras (Saiz, 2002). Un programa funciona bien si mejora el rendimiento de las personas que lo han cursado. La eficacia de un programa para enseñar a pensar o de mejora en las habilidades del pensamiento, se mide en función de la magnitud del efecto de la intervención, o lo que es lo mismo, por el efecto que produce en tareas adecuadas para medir su éxito. El éxito se expresa

además por el grado de generalización de las habilidades del pensamiento adquiridas, que éstas sirvieran o se aplicarían en otras situaciones (Saiz, 2002, p. 57).

Dentro de estos programas para enseñar a pensar y la mejora de las habilidades del pensamiento se encuentra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr o AOP), el aprendizaje se da cuando se pueden usar los pensamientos para situaciones reales, lo que les da un uso, una justificación, de darse el aprendizaje, se podría utilizar para la resolución de problemas, o de situaciones sumamente exigente, es decir, si un alumno carece del aprendizaje, no podrá aplicar la información que su mente intenta procesar para la solución de un proyecto (Vargas, Rodríguez, & Luna, 2009).

En cuanto a la educación están sucediendo grandes cambios de paradigmas, tradicionalmente el trabajo en el aula estaba enfocado a la obtención de los términos teóricos, donde la preocupación central estaba en la retención teórica y no en la aplicación, o entendimiento de la misma. Un alumno “inteligente”, era aquel que contaba con una buena capacidad de memorización. Sin embargo, en la actualidad, se busca que el alumnado, adquiriera los conocimientos teóricos a través de la práctica, que sea él quien construya los términos y haga uso de sus habilidades para la aplicación de los mismos; buscando, entonces, que al aprendizaje sea útil y significativo. Esto demanda del alumno una participación activa en la construcción del aprendizaje (Cenich & Santos, 2005).

El aprendizaje significativo se ve permeado por la interacción social, el intercambio de ideas y el discurso. Por lo tanto, se debe cuidar el contexto o ambiente donde se generará el aprendizaje. Este proceso trabajará con dos conceptos el trabajo

colaborativo y la resolución de problemas (Cenich & Santos, 2005). Es ahí donde recae la importancia de trabajar con estrategias tales como el ABP o el ABPr.

Entre el ABP y ABPr, existen similitudes muy marcadas, ya que ambas parten de las mismas teorías, sin embargo, en conceptos prácticos también existe una división clara (Kolmos, 2004). De acuerdo a Rojas, Espinoza y Leighton (2011) El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una alternativa a la manera tradicional de aprendizaje donde se dota al alumno de la información necesaria y se le pide solucionar un problema. En el modelo ABP, el alumno será expuesto primeramente al problema que resolverá. Posteriormente, se plantearán los objetivos de aprendizaje, en base a ello se buscará información y finalmente se volverá a hacer el análisis del problema, esta estrategia es primariamente usada en los rubros de la medicina y las ciencias (Kolmos, 2004).

El ABPr, engloba ciertas características primarias (no necesariamente, de preferencia) se basará en problemáticas reales y de actualidad; así mismo, serán útiles y aplicables en la práctica; están enfocados al crecimiento de los alumnos, por lo que, se deben considerar sus necesidades de aprendizaje; así mismo está orientado a que los alumnos sean generadores de conocimientos por lo cual deben ser autónomos; al final del proyecto se tendrá un producto, que será sometido a valoración; se centra en la metacognición y en la colaboración social (Tippelt & Linddemann, 2001).

Por otra parte, el ABPr, se centra primordialmente en el alumno ya que éste, deberá de pasar a través de todos los peldaños del ABP, pero, con miras hacia la creación de un producto. Esto involucra otros saberes, ya que el alumno será responsable de crear la idea del producto, conocer el público, los métodos de construcción, la gestión

del plan de realización. Así mismo, generará nuevas ideas, conceptos, procesos, a través del análisis y el trabajo colaborativo para la innovación, mejoramiento o creación de nuevos servicios o productos (Vargas, Rodríguez, & Luna, 2009). Esta estrategia de aprendizaje ha sido ampliamente implementada en asignaciones de ingeniería (Kolmos, 2004).

ABPr, exige del docente que sea una guía, el cual ayudará a que el alumno tome un rol activo en el proceso aprendizaje- enseñanza, y así sea que a través de un esfuerzo conjunto y del planteamiento de un problema llegué a la manufactura del aprendizaje. Por lo tanto, los profesores fueron creadores, guías, participes y gestionarán los planes de aprendizaje, para ayudar al alumno a lograr sus metas cognitivas. Los profesores fueron los encargados de la planeación de los proyectos, así como de facilitar los espacios para llevar a cabo el aprendizaje, proporcionando la información necesaria y fungiendo como guía para que los alumnos, cumplan cabalmente con las asignaciones en turno. Además que tendrá que enseñar al grupo a respetar tanto los esfuerzos individuales, como los grupales en aras de encontrar la mejor manera de solucionar el problema planteado. Esto se logró cuando el docente ayudó a fomentar un espacio educativo, donde el alumno fuese autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje (Vargas, Rodríguez, & Luna, 2009).

Esta relación de trabajo entre el profesor y el alumno, propiciará que el educando tenga contacto con situaciones, reales o ficticias que favorezcan varias áreas del conocimiento. Por lo que el profesor podrá ayudar al alumno, a través del uso del lenguaje al planteamiento de escenarios, donde el aprendiz podrá desarrollar diversas competencias (Jiménez & Irigoyen). Esta estrategia de aprendizaje, depende de la

gestión de un proyecto complejo, que tenga como objetivo principal el desarrollo integral del alumno, donde los valores, actitudes y habilidades sean incentivadas de forma cohesionada (Maldonado, 2008). Para aumentar la posibilidad de éxito dentro del proyecto, se deben de delimitar de manera minuciosa algunos aspectos: La problemática a tratar, los objetivos específicos del proyecto, los de los estudiantes, las instrucciones que recibirán los alumnos y cómo se evaluará el proyecto (Rebolledo, 2010).

EL ABPr, pretende que el proyecto sea una experiencia de vida, no sólo un acercamiento a la vida. Los proyectos, deben de formularse alrededor de las necesidades de los estudiantes. Estos proyectos pueden realizarse de forma individual o de manera colaborativa, siendo esta última la mejor forma de aplicación (Maldonado, 2008). El trabajo del ABPr en forma colaborativa, permitirá que el alumno, acrecenté su empatía por las diversas formas de pensamiento, el ABPr proyecta desarrollar en los alumnos, el respeto a otras maneras de pensar y la apreciación por la diversidad cultural; expondrá al alumno a diversas áreas de conocimiento; lo ayudará a desarrollar sus habilidades de investigación y de aplicaciones metodológicas (Galeana, 2009).

Para alcanzar estos objetivos el proyecto debe ser plantado con ciertas especificaciones: debe ser presentado de tal forma que incentive el pensamiento y la acción en los estudiantes, por lo tanto, el problema no presentará toda la información, con el propósito de que los alumnos sean los que tengan que completarlo con sus propias conjeturas. Debe estar centrado en el contexto y tener una aplicación real, además de que deberá ofrecer diferentes soluciones (Cenich & Santos, 2005).

Las respuestas con las que los alumnos se puedan encontrar, no estarán limitadas por los conocimientos propios de la materia en curso, al contrario, se aspira a que el

alumno ponga en juego todos sus saberes y experiencias para la mejor resolución del conflicto. Es por ello, que el estudiante deberá delimitar el enfoque que tomará ante la situación planteada, presentará la investigación necesaria, los alegatos suficientes, la exploración del contenido y el producto final el cual se evaluará (Cenich & Santos, 2005).

Los beneficios que se rescatan de un Aprendizaje Basado en Proyectos bien aplicado se pueden mencionar los siguientes: aumento de la motivación y autoestima del estudiante; desarrollo de competencias como planeación, colaboración, resolución de problemas y comunicación; traslación de los conocimientos teóricos a la realidad tangente; mayor retención de los contenidos presentados; ayuda a los procesos de aprendizaje; el alumno hace uso de las tecnologías a su alcance de manera práctica. El alumno por otro lado, deberá de planear, analizar, diseñar, implementar y mantener, para considerar que su proyecto fue un buen proyecto (Galeana, 2009).

Es trabajo del profesor, explicar de manera atractiva, pero, suficiente las expectativas de aprendizaje. Es decir, el tutor deberá ayudar a incentivar la motivación del estudiante, ayudándole a entender qué se espera de él y qué beneficios, en términos de aprendizaje obtendrá en caso de realizar sus asignaciones de manera satisfactoria. Por lo que, el diseño de un proyecto atractivo, afines a sus necesidades es primordial, para captar la atención de los estudiantes y ya que se interesen en él, logrando visualizar la ganancia de llegar a la meta el trabajo será más significativo y fructífero (Reigeluth, 2000).

En las primeras fases del trabajo con ABPr, es importante que el profesor ofrezca la motivación suficiente para que el alumno se involucre en el proyecto, de manera

paulatina la incentivación ira disminuyendo, proporcionalmente con el crecimiento del compromiso del alumno hacia el proyecto. Es válido que el profesor (Reigeluth, 2000):

1. Proporcione pautas, o pistas ante ciertos retos que sean de suma dificultad para los estudiantes.
2. Así mismo, se pueden resaltar partes del problema que los alumnos estén dejando de lado.
3. Se pueden hacer insinuaciones acerca de cómo acceder al conocimiento, a través de analogía o ejemplos.
4. Se debe promover la constante colaboración entre los pares.
5. Se pueden sugerir fuentes de información o ejemplos parecidos al tema a tratar
6. Se debe dar retroalimentación constante para que los alumnos lo tomen como guía, y puedan seguir avanzando con su proyecto.

En cuanto a la cuestión del proceso de evaluación, se debe partir de la correcta planeación de los proyectos. Así mismo, es importante que los alumnos conozcan los rubros que se estarán evaluando en la realización del proyecto, específicamente para el ABPr, es importante calificar tanto el proyecto, como el proceso de elaboración (Galeana, 2009) .

Por otro lado Suzie Boss (2013) presenta diez *tips* prácticos, englobados en tres secciones (planificación, práctica y socialización de conocimientos) para la evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos:

Planificación:

1. Que el proyecto sea basado y útil para la realidad cotidiana del alumnado.
2. Desarrolla habilidades intrapersonales

3. Promueve el debate y aprende de tus alumnos

Práctica:

4. Identifica las necesidades de aprendizaje y trabaja sobre ellas

5. Provee de retroalimentación constante y deja que seas retroalimentado, pero, no dejes pasar demasiado tiempo hazlo lo más rápido posible

6. Promueve, incentiva y celebra el trabajo en equipo

7. Lleva un control de cómo progresan los estudiantes, echando mano de las TIC's

Socialización del conocimiento

8. Deja que los alumnos expongan a diferentes tipos de audiencia

9. Deja que los alumnos hagan las cosas

10. Evalúa el proyecto desde diferentes perspectivas, pide ayuda a colegas para que ayuden a evaluar.

El trabajo basado en proyectos puede ser una labor titánica de planeación por parte del profesor; es él quien deberá asumirse como guía y mentor de los alumnos y bajo esta perspectiva deberá, acompañar, guiar, motivar, ayudar y dar el espacio suficiente para que los alumnos crezcan y maduren sus ideas y pensamientos, para lograr la gran culminación de un proyecto útil y significativo en la vida de los alumnos y la comunidad. Si se plantea el trabajo de manera correcta, cercano a la realidad, para que los alumnos, puedan tomar los conocimientos, guardarlos y poder acceder a ellos cada vez que exista la necesidad, contribuirá de gran manera a la adquisición de diferentes competencias incluyendo la lingüística (Pérez-Llantada, 2006).

2.4. Estudios donde se ha aplicado la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos y/o para determinar su efecto en la competencia lingüística

La investigación empírica, permite escrudiñar los supuestos teóricos establecidos de antemano. Para este trabajo se analizaron algunos estudios empíricos, que abarcan el Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la comparación de estudios basados en el Aprendizaje Basado en Problemas y en adición trabajos que estudien el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas o de adquisición del léxico.

Primeramente se procederá a analizar los trabajos que desarrollen investigaciones , a cerca del trabajo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos; dentro de los cuales se puede destacar el trabajo *Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea*, de los autores Gabriela Cenich y Graciela Santos. Este trabajo es una experiencia con el Aprendizaje Basado en Proyectos, para ayudar a la mejora del uso de las TIC y el acceso a la información. Esta tesis se llevó a cabo con alumnos en nivel universitario, en Argentina y se conjuntó con el trabajo colaborativo, a través de un curso en línea, es decir, era un curso de educación *online* o a distancia (Cenich & Santos, 2005).

El proyecto empezó con cinco alumnos, estudiando la carrera de informática, dos de los cuales no concluyeron la materia, por razones laborales. Ninguno de los estudiantes tenía experiencias previas con la educación a distancia o experiencias con el Aprendizaje Basado en Proyectos (Cenich & Santos, 2005).

La investigación, buscaba que a través del aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo los alumnos desarrollaran un compromiso hacia la culminación satisfactoria del proyecto, el cual, debía de servir para generar un aprendizaje

significativo en los alumnos, además de servir como un medio de enseñanza y útil en la labor profesional (Cenich & Santos, 2005).

Este trabajo se dividió en dos tipos de interacciones: el trabajo individual donde el alumno se afrontaba a los contenidos, y la interacción social donde se buscaba desarrollar las habilidades de trabajar colaborativamente (Cenich & Santos, 2005).

Como resultado las autores destacan la importancia del trabajo del profesor como agente de acompañamiento en la búsqueda del conocimiento. Además de que destacan que efectivamente el sentido de compromiso se vio elevado en los alumnos que terminaron satisfactoriamente la asignación. Además de que se vio un desarrollo en las capacidades argumentativas y de aceptación de diferentes puntos de vista (Cenich & Santos, 2005).

Otra investigación en este rubro es el proyecto *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior*, redactada por Marisabel Maldonado Pérez en el cual, se exhibe una experiencia en trabajos colaborativos basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos, en alumnos de edad universitaria con el propósito de motivar a los estudiantes en la mejora de las habilidades de búsqueda información y generación de conocimientos (Maldonado, 2008).

El proyecto tenía como encargado al profesor de la materia de Tecnología de los Materiales, este estudio tuvo una duración de dos años y cuatro grupos diferentes. Los métodos de evaluación fueron de índole cualitativa, donde el profesor realizó entrevistas, observaciones y recolección de testimonios (Maldonado, 2008).

En conclusión, el profesor notó un incremento en la competencia de comunicación, así mismo los alumnos estaban más motivados y comprometidos con el

proceso de aprendizaje, lo cual ayudó a la adquisición de destrezas sociales. En cuanto a la labor docente, resalta el rol del profesor como persona que incentivará a los alumnos a generar métodos de búsqueda más sofisticados y ayudar a que los alumnos se mantengan motivados durante la mayor parte del proyecto. Por otro lado, el autor resalta que el trabajo realizado a través del ABPr, ayudó no sólo en la materia especificada, sino en las demás materias de la carga universitaria (Maldonado, 2008).

En ambos proyectos se destaca la importancia del trabajo del profesor, lo cual, podría ayudar a confirmar que el esfuerzo de trabajar bajo el ABPr, es un trabajo que involucra no sólo los esfuerzos de los estudiantes sino, un gran compromiso por parte del profesorado. Por otra parte, pero, continuando en la misma línea Sonia Rebollo Aranda (2010) en *Aprendizaje Basado en Proyectos*, describe lo que es el Aprendizaje Basado en Proyectos, sus beneficios e incluye un ejemplo práctico para que se pueda tomar como base para próximas aproximaciones a este tipo de actividades. Con esto, la autora pretende ayudar a la comprensión de qué es el trabajo basado en proyectos y cómo se puede aplicar para cumplir cabalmente sus objetivos generales y específicos (Rebolledo, 2010).

El trabajo presentado anteriormente se centra en el diseño de un proyecto para la asignatura de inglés, en el que los alumnos tienen un rol específico para la realización del mismo. Se requiere de la división del grupo en equipos de nueve personas y en dos foros distintos. Cada equipo tiene la consigna de estructurar un periódico exclusivamente en el idioma inglés. El propósito de que se divida en equipos, es que los alumnos se vean forzados a llevar a cabo un proceso de negociación y argumentación,

para ponerse de acuerdo en la elaboración del proyecto. Se debía entregar por vía mail y usando sólo el inglés (Rebolledo, 2010).

La evaluación del proyecto se daba en dos instancias, donde el profesor es el encargado de evaluar las competencias lingüísticas, comunicativas, de expresión oral y escrita. Y los alumnos a través de retroalimentación y autoevaluación evaluarían, el trabajo de sus compañeros, y sus propios logros en el proyecto como tal y en el trabajo de colaboración (Rebolledo, 2010).

El aprendizaje basado en proyectos se puede aplicar en un amplia gama de asignaturas, aunque su uso se ha enfocado más al área de la ingeniería, también se han hecho esfuerzos para su aplicación en el área de humanidades ejemplo de ello es el proyecto *Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience*, de los autores Pedro Hernández-Ramos y Susan De la Paz. El cual, resuena en los márgenes de esta investigación por tres factores: el trabajo con alumnos de secundaria y el trabajo basado en el aprendizaje basado en proyectos, además de ser un proyecto que trabaja con una aproximación en el área de las humanidades.

Los autores parten de la necesidad inherente al trabajo docente de descubrir y aplicar nuevas técnicas que ayuden a los jóvenes a comprometerse con su propio proceso de aprendizaje. Lo cual, provea de manera natural a los alumnos con las habilidades necesarias para afrontar los retos profesionales a los que se enfrentarán. El problema, que identifican los autores dentro de esta noble misión, es que, específicamente en la enseñanza de la historia, se llega a cometer el error de sobrecargar a los alumnos con

datos históricos, en lugar, de promover un entendimiento de los mismos o de buscarle usos prácticos (Hernández-Ramos & Paz., 2009).

Este proyecto, fue un esfuerzo de medir la habilidad que cuentan los alumnos para almacenar la información histórica. El trabajo se llevó acabo en simultáneamente dos escuelas diferentes, ubicadas en el Norte de California. A través de un método casi experimental, donde se aplicó un examen antes y después de la implementación de la estrategia antes mencionada (Hernández-Ramos & Paz., 2009).

En el artículo se buscaba comprobar la efectividad que se puede llegar a tener en el aprendizaje de la historia, a través de las TIC's y del ABPr, se basaron en un método constructivista y los resultados fueron positivos. Sin embargo, los autores afirman que aún hay mucho que aprender y modificar para que los avances en los estudiantes sean aún más extensos, por lo que, se requiere mucho trabajo por parte de los docentes y sugieren que se haga en conjunto con los alumnos, ya que pueden ser una gran fuente de ayuda y participación (Hernández-Ramos & Paz., 2009).

En la misma línea *Implementing Project-Based Learning And E-Portfolio Assessment In an Undergraduate Course* de los autores Yasemin Gülbahar y Hasan Tinmaz. Donde a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, y el uso de un portafolio electrónico se buscaba desarrollar las habilidades de un grupo de universitarios para diseñar software (Gülbahar & Tinmaz., 2006).

La muestra fue un grupo reducido de tan sólo ocho alumnos, a pesar, de que la muestra era tan reducida se determinó que el Aprendizaje Basado en Proyectos, era una estrategia que podría dado a su aproximación con las experiencias basadas en la vida

real, y así lograr que los alumnos sintieran mayor compromiso hacia el trabajo realizado en clases (Gülbahar & Tinmaz., 2006).

Este fue un caso de estudio, donde se midió cualitativamente tres aspectos, la apreciación que tuvo el profesor ante los esfuerzos realizados en el proyecto, por parte de los alumnos; dos, apreciación de los alumnos acerca de sus desempeño y de cómo obtuvieron o no los conocimientos deseados y tres apreciación de los alumnos ante el trabajo de tutorio de los profesores (Gülbahar & Tinmaz., 2006).

Del análisis resultante del trabajo con los alumnos, los autores determinaron que en la fase de implementación el mayor problema que los estudiantes afrontaron, fue el poder crear escenarios disponibles para la creación de software. Por lo que, proponen que el trabajo curricular incluya el trabajo en las competencias del desarrollo de la creatividad y basados en la resolución de problemas específicos (Gülbahar & Tinmaz., 2006).

En cuanto a las comparaciones hechas entre los programas de ABP y ABPr, el autor Jerry A. Colliver, publicó *Effectiveness of Problem-based Learning Curricula: Research and Theory*. Este proyecto pretende realizar una crítica acerca del ABP, desde el punto de vista empírico y teórico; de su injerencia en la adquisición del conocimiento; su efectividad para ayudar a los alumnos a poner en práctica los conocimientos y los resultados en materia educacional que arroja el trabajo basado en problemas (Colliver, 2000).

El método usado para este artículo fue de comparación, de tres estudios en el área de la medicina, los cuales, fueron publicado entre 1993 y 1998, de cada estudio el autor hizo una recapitulación donde recuperaba cómo se hacía el diseño de la intervención,

cuáles fueron los resultados, tamaño de la muestra y otros aspectos particulares relevantes para la comparación a realizar (Colliver, 2000).

Después que el autor reviso la literatura antes mencionada, buscó publicaciones médicas de alumno que se hayan publicado entre 1992 y 1998, para comparar los estudios transmitidos por alumnos que trabajan bajo un currículo basado en el Aprendizaje Basado en Problemas y los artículos publicados por alumnos que trabajan con un currículo estándar (Colliver, 2000).

La revisión de la literatura y de los trabajos publicados, resultó en la conclusión que el trabajo fundado en el aprendizaje basado en problemas no mostró mejora significativa en comparación con las publicaciones de los alumnos en un currículo estándar. Por lo que el autor concluye que la relación entre la adquisición del conocimiento y la puesta en práctica del mismo, tendrá poca influencia en la efectividad con que el alumno se acerca al conocimiento, así mismo, asevera que las pruebas fueron decepcionantes y no demostraron evidencia contundente de la mejora educativa pretendida por el uso del ABP (Colliver, 2000).

En cuanto al desarrollo de las competencias antes mencionadas se encontraron pocos trabajos, la mayoría encaminados a desarrollar las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, sin embargo, los trabajos más próximos a los objetivos de este proyecto se encuentran dentro de la adquisición de la competencia léxica, los cuales se tratarán en las siguientes páginas.

En primer lugar se examinó el proyecto *Un programa para Incrementar la Competencia Léxica en Educación secundaria obligatoria* de los autores Dr. Jesús Moreno Ramos,

Dr. Manuel Pérez Gutiérrez. Por dos razones: por el tipo de competencia a tratar y por el nivel educativo al que se aplicó.

Este trabajo presenta una investigación empírica, acerca del uso y adquisición del vocabulario en alumnos de educación secundaria, entre los 14 y 15 años de edad. A la vez, del estudio de la adquisición de la competencia léxica, se investigaron las habilidades de producción y de recepción de la lengua (Moreno & Pérez, 2000).

La asignatura con la que se estuvo trabajando fue la de Lengua Castellana, se trabajó con 70 sujetos, repartidos entre dos docentes, en sesiones de 50 minutos, durante 30 sesiones. Se dividieron en dos grupos: grupo de control y grupo experimental, donde se aplicaron en el primero las estrategias tradicionales y en el segundo la estrategia innovadora. A ambos grupos se les aplicó una prueba inicial y una prueba final, con el propósito de compararlas y estudiarlas (Moreno & Pérez, 2000).

Las pruebas que realizaron giraron en torno a la evaluación de cuatro competencias específicas: pruebas para la medición del vocabulario, de actitudes, prueba oral y prueba escrita (Moreno & Pérez, 2000).

Como conclusión los autores pudieron notar un incremento en las habilidades de comunicación oral en el grupo experimental. Sin embargo, la competencia léxica aumento en ambos grupos. En el grupo de control se observó un incremento en la competencia escrita y el uso del diccionario. Por lo que concluyen que sería mejor una aplicación de un método mixto que rescate las diferentes actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar sus competencias y habilidades (Moreno & Pérez, 2000).

Siguiendo en el mismo camino se presenta el trabajo de los autores Mabel Giammatteo, Hilda Albano, y María Basualdo, denominado *Competencia léxica*,

habilidades y destrezas para acceder a los textos, el cual, es de suma relevancia para este trabajo ya que presenta un panorama de acercamiento a los textos literarios, el cual es uno de los objetivos secundarios del trabajo actual.

Estos autores desde 1998, han desarrollado diversos proyectos, cuyo objetivo central es la competencia léxica, tomando en cuenta no la etapa donde se da la obtención del léxico, sino, como etapa de desarrollo del mismo. Ellos consideran que a través del léxico, que los estudiantes pueden acceder o no a la información y a los conocimientos (Giammatteo, Albano, & Basualdo, 2011).

El proyecto es un trabajo empírico de dos años, donde se buscaba incrementar el léxico. Trabajaron con alumnos de un colegio de recursos económicos bajos, el cual está ubicado en la ciudad de Buenos Aires. Los alumnos se encontraban en el nivel secundaria, de la educación básica y sus edades rondaban los 12 y 14 años (Giammatteo, Albano, & Basualdo, 2011).

El objetivo del estudio era incrementar el vocabulario de los estudiantes, además de dotar a los alumnos con las competencias necesarias para interpretar y aplicar el léxico obtenido en diversas situaciones comunicativas. La metodología utilizada, era mixta ya que se buscaba determinar como el léxico influye en los aspectos extralingüísticos y los intralingüísticos (Giammatteo, Albano, & Basualdo, 2011).

El trabajo aún está siendo revisado, por lo que los resultados no son concluyentes, sin embargo los autores pretenden que sirva como referente para otros investigadores, que deseen trabajar con las mismas expectativas, con las que nació este proyecto y que en gran instancia ayude a los alumnos a alcanzar los objetivos en términos del léxico planteados por los autores (Giammatteo, Albano, & Basualdo, 2011).

Este proyecto parte del estudio de la competencia lingüística, a través del ABPr, en estudiantes de secundaria, los autores José Luis Navarro y Ángel Huguet, publicaron el proyecto *Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria*, el cual, se relaciona con este trabajo tanto en la competencia a desarrollar como en el nivel educativo donde se realizó el estudio.

Esta investigación parte de la necesidad, de estudios empíricos acerca del cómo impartir la materia de lengua castellana, o cómo desarrollar la competencia lingüística en alumno inmigrantes. La muestra se compuso de 49 alumnos inmigrantes, provenientes de diferentes países, África, América y diversas partes de Europa (Navarro & Huguet, 2006).

El objetivo de la investigación era tratar de nivelar, los conocimientos lingüísticos de los alumnos inmigrantes, con aquellos alumnos que son residentes. Para medir el desarrollo de los alumnos se optó por usar una prueba que ayuda a medir el desarrollo en materia de la competencia lingüística, que evalúa no sólo lo esperado en términos del curso, sino de la noción en general de la lengua (Navarro & Huguet, 2006).

Los resultados arrojados de este estudio determinan que, a pesar, del trabajo en grupos para el incremento de la competencia lingüística, los alumnos originarios, siguen teniendo mayor nivel que aquellos alumnos que son inmigrantes, inclusive mayor que los alumnos que también son hispanohablantes. Lo cual, contradice la creencia de que el alumno adquirirá o mejorará esta competencia sólo por el hecho de la convivencia y la necesidad. Pero, sí resulta importante las variables de edad y años de estancia ya que los alumnos que llegan más jóvenes y duran más tiempo en el país sí mejoran su competencia lingüística significativamente (Navarro & Huguet, 2006).

Por otro lado y para terminar, se hizo el análisis del proyecto *El rendimiento escolar de niños indígenas y la competencia lingüística de la L1*, del autor Michael Vrooman; quien establece que si los alumnos que son parte de una minoría, tienen la oportunidad de reforzar su lengua materna tendrán por ende mejor desarrollo cognitivos, lo que, beneficiará su progreso académico (Vrooman, 2002).

Es decir, establece que el nivel de transferencia de conocimientos se verá favorecido, si es que se logra desarrollar la lengua materna, ya que entre mayor nivel lingüístico obtenga en su lengua materna, más se facilitará la adquisición de una segunda lengua y del entendimiento de los contenidos a través de esta (Vrooman, 2002).

En esta investigación se trabajó con una muestra de 28 niños entre los 4 y 5 años de edad, inscritos en un programa de estudios bilingüe maya-castellano. Este proyecto parte del estudio empírico de niños bilingües que hablan maya como lengua materna y castellano como segunda lengua; en los cuales, se quiere incrementar la competencia lingüística en su lengua materna, para la posterior adquisición y mejoramiento de la lengua castellana, y a través de ella poder acceder a la educación y la comprensión de la misma (Vrooman, 2002).

Después de la revisión de los resultados, el autor determinó, que la correspondencia entre el incremento de la competencia lingüística en la lengua materna, será proporcional al incremento en las competencias lingüísticas de la segunda lengua, lo cual, ayuda al niño a acrecentar su aprovechamiento académico (Vrooman, 2002) . En este caso en específico se puede identificar cómo el desarrollo de la competencia lingüística, ayuda directamente a los alumnos a acceder a los conocimientos, y aunado a ellos podrá facilitar también la obtención de otras lenguas.

2.5. Conclusiones del capítulo

La estructuración del marco teórico de una investigación puede ser una labor titánica y extenuante, pero, al mismo tiempo fructífera y llena de oportunidades para el crecimiento y el aprendizaje. La labor docente es al mismo tiempo un compromiso de mareas cambiantes y múltiples vertientes, por lo cual, se podría decir que la única constante es la necesidad de la renovación y actualización de los conocimientos.

En la búsqueda continua por la mejora educativa se vislumbra la necesidad de que los alumnos sean capaces de adaptarse a los constantes cambios de escenarios que en la actualidad se viven y desarrollan, bajo esta necesidad nace una posible vertiente que puede dar solución a los problemas contemporáneos del ejercicio educativo, el trabajo en competencias.

Sin embargo, el estudio del trabajo educativo basado en competencias revela aún una gran falta de maduración en los conceptos y manera de aplicación correcta (Coll, 2009). Son varias las definiciones que se dan ante el término concepto, algunas muy amplias, otras muy vagas, algunas demasiado puntuales y otras muy limitadas. Lo que da cabida al escrutinio, y levanta interrogantes acerca de la efectividad y beneficios reales que traerá el trabajo basado en el desarrollo de competencias. Otra de las grandes críticas es que este esfuerzo se puede llegar a presentar, como un “antídoto milagroso” que despejará cualquier duda en cuanto a los procesos educativos y que llevará a buen puerto los esfuerzos de los alumnos, cuando se sabe que el estudio de la historia en términos educativos demuestra lo contrario, ninguna escuela filosófica ha sido lo suficientemente extensa, exhaustiva o eficiente para lograr tal cometido.

Sin embargo, no se puede dejar de lado la posibilidad de que bajo el contexto y las necesidades del alumnado con el que el profesorado se encuentra en la actualidad, el trabajo que desarrolle competencia podría ayudar a cubrir y expandir los límites del currículo básico y bajo una óptica optimista inclusive dotar a los jóvenes con herramientas prácticas para el desarrollo intelectual, aplicables en al ámbito laboral y transferibles a las decisiones diarias de la vida común (Díaz-Barriga, 2011).

Es así que cualquier esfuerzo, que se encamine al positivo desarrollo de los educandos, será un esfuerzo válido; por lo tanto, el trabajo para desarrollar las competencias es un atrevimiento lícito y auténtico. En miras de este desarrollo se han creado también varias estrategias que ayuden a lograr el objetivo; para este trabajo se escogió trabajar con el ABPr.

En la estrategia del Aprendizaje basado en Proyectos, también se pueden encontrar discrepancias por lo menos en la definición del término algunos lo abrevian como ABPr o AOP (Galeana, 2009), lo cual, deja ver que aún se falta llegar a una más culminante especificación. Por otro lado, también se puede llegar a confundir con otras estrategias que por lo menos teóricamente parecen ser muy similares, inclusive se confunden como una sola entidad. Siendo el caso con la comparación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas, el cual inclusive en su estructura morfológica sólo cambia por una palabra, y es difícil dimensionar las profundas diferencias entre Problema y Proyecto, simplemente por el cambio de *una* palabra.

Pero, ya incursionando más profundamente en el estudio de estrategia se puede hacer esta diferenciación de manera más fática y sencilla. Descubriendo las bondades y también limitaciones con las que los investigadores y educadores se pueden encontrar en

el trabajo con el ABPr. Una de las grandes ventajas, es la autonomía que entrega al alumno en cuanto a la formulación de los contenidos; otra, es que es de una naturaleza bondadosa y puede casar con otras teorías y complementarse de otras estrategias. Sin embargo, se ha experimentado más en el campo de la ingeniería y ha dejado de lado las áreas humanísticas, que incluyen más específicamente (sin llegar a ser excluyente en las ingenierías) el desarrollo lingüístico, comunicativo.

Y a pesar de que algunos de los estudios empíricos no muestran evidencias contundentes en cuanto a la obtención y aplicación del conocimiento en los alumnos que son sujetos del aprendizaje en proyectos, sí se ve una mejora en la habilidades de argumentación y aceptación de las ideas producto del trabajo colaborativo. Lo que, para términos de este estudio es bastante favorecedor ya que lo que realmente se pretende es incentivar la competencia lingüística y a pesar de que no es uno de los propósitos específicos del ABPr, se puede ver que ya sea directamente en la planificación del proyecto, como intrínsecamente bajo el trabajo colaborativo, esta competencia se puede ver favorecida por el ABPr (Rebolledo, 2010).

Por lo tanto, la reflexión queda en el lado del trabajo del docente, donde se plantea el reto de generar proyectos que expresen las estrategias desarrolladas por los teóricos y filósofos estudiosos del arte de la educación y traerlas al plano terrenal ponerlas a disposición de los alumnos para que establezcan un dialogo con los procesos educativos, aprendan a diseccionarlos, desmenuzarlos, volverlos a ensamblar y bajo estas maravillosas catarsis sean generadores de nuevos contenidos y aprendizajes no sólo significativos, sino contundentes.

Capítulo 3: Método de investigación

La investigación es una labor ardua que involucra varios saberes y competencias, es por lo mismo, que los investigadores buscan velar por el interés de la investigación misma y por el carácter utilitario y de servicio a las demandas sociales. Esta tesis enmarcado por la investigación educativa, buscó entonces, brindar una nueva perspectiva ante el aprendizaje basado en competencias, enfocándose en el desarrollo de la competencia lingüística, que a su vez sea de utilidad para las demandas de la sociedad, de los padres de familia, el alumnado y los docentes.

Sin embargo, el trabajo de investigación parte de un sujeto, por lo cual, tendrá siempre cierto dejo de subjetividad; en el diseño de los métodos para la recopilación de la información se pretendió ser lo más neutral, y así de ser posible encontrar las respuestas a las interrogantes previamente planteadas (Valenzuela & Flores, 2011). Con lo que, se quiere dar a entender que cada trabajo es susceptible al escrutinio público, a las mejoras y no se pretende ser la panacea educativa, pero, sí una investigación de utilidad.

3.1. Características de los sujetos del contexto educativo.

Para esta tesis se trabajó con alumnos del Colegio Alfonso García Robles (AGR). Esta escuela se encuentra situada en Cortázar, municipio de Guanajuato, localizado en la República Mexicana. Esta ciudad fue fundada por los Franciscanos en 1721; se encuentra localizada entre los municipios de Villagrán y Celaya; Sus actividades económicas giran alrededor de la industria, ya que se localiza en el corredor industrial

mexicano, la agricultura y las remesas de los inmigrantes. Su población rebasa por poco los 80,000 habitantes, en su mayoría católicos (Gobierno de Cortazar, 2014).

Por otro lado, el Colegio Alfonso García Robles, lleva 24 años al servicio de la comunidad Cortazareense. Siendo una de las tres instituciones privadas originales en el municipio; en la actualidad sólo se cuentan con cinco instituciones de educación privada. La escuela se divide en tres secciones, preescolar, primaria y secundaria. Las tres con objetivos específicos y en diferentes edificios localizados en una misma calle, pero, físicamente separados.

El preescolar se caracteriza por desarrollar las habilidades psicomotrices de los alumnos, se cuenta con instalaciones especiales para los niños de esa edad, como el gimnasio, los baños y el aula de computación. Es en esta etapa, donde el colegio introduce a los alumnos al trabajo en las competencias de lectura y escritura, tanto en español como en inglés. La garantía que ofrece el área de preescolar, es que los alumnos egresados de tercer año de kínder, serán capaces de leer y escribir dictados tanto en inglés como en español.

Por otro lado, en la sección primaria se sigue desarrollando en los alumnos el hábito de la lectura, a través de un proyecto que lleva por nombre *Proyecto de Lectura*, donde se trabaja con algunos alumnos y padres de familia, en un taller de cuenta cuentos y se mide en los alumnos algunas habilidades como la lectura en voz alta, el trazo y la lectura de comprensión.

La sección primaria garantiza que todos los egresados, serán capaces de ingresar a cualquier secundaria “regular” de su elección, ya que su nivel de inglés habrá sido

desarrollado en un 70% en el marco de las exigencias mínimas del aprendizaje del inglés. Además de que los alumnos podrán hacer presentaciones en PowerPoint.

Así mismo en las tres secciones se trabaja con la formación en valores y en formación integral, ya que a la par de las actividades académicas se incluyen actividades de arte, cultura y deportivas. Los alumnos, los maestros y padres de familias trabajan en lecturas que buscan promover la creación del hábito de la lectura.

En esta tesis se trabajó con alumnos de la sección secundaria, la cual, se distingue de las otras dos por un incremento en el uso de las TIC por parte de los alumnos, además de que los alumnos de secundaria tiene la oportunidad de certificarse en computación en Microsoft Office e inglés, asimismo de que todos los alumnos realizan la prueba PRETOEFL como requisito de egreso.

La secundaria cuenta desde hace una década con la vinculación a la Prepa Tec de Monterrey Celaya, por lo cual, se realizan evaluaciones anuales para la renovación de la vinculación. En las pruebas ENLACE, generalmente es la escuela mejor evaluada del municipio, y se encuentra entre las mejores de la región.

De acuerdo a lo publicado por la institución, los egresados de secundaria deberán ser capaces de participar de la vida artística, utilizará con claridad el lenguaje escrito y oral, podrá argumentar sus opiniones de manera razonada a las condiciones de la vida diaria, podrá investigar analizar y emplear la información de diversas fuentes y a través de varios recursos tecnológicos, conocerá y sabrá respetar los derechos humanos, el alumno conocerá su potencial físico y hará uso del mismo en su vida, será capaz de mantener relaciones armónicas con los que lo rodean y con su ambiente , trabajará en equipo , podrá organizar y ser parte de proyectos de varias índoles.

La recopilación de datos se hizo con base en el muestreo definido por Valenzuela (2011) como muestreo no aleatorio en una población finita. El muestreo se realizará en los dos grupos del tercer grado. Se seleccionará a los grupos “A” y “B”, ya que son los grupos a los que la Maestra, quien es la encuestadora, les imparte clase todos los días y de manera continua. Es decir, el procedimiento de muestreo será sistemático.

El grupo de tercero “A” se integraba por 29 alumnos de los cuales 12 son mujeres y 17 son hombres. Mientras que el grupo de tercero “B” cuenta con 28 alumnos, de los cuales, 19 estudiantes eran hombres y 9 mujeres. El número de alumnos que integraba la muestra eran 57 en total. El total de la población del Colegio Alfonso García Robles era de 178 alumnos, inscritos. Por lo que la muestra a evaluar representaba el 32% del total de la población estudiantil.

Los alumnos de la sección secundaria participaban en lo que el Colegio ha denominado *El proyecto de Lectura*, donde todos los viernes (exceptuando los viernes de órgano colegiado) los alumnos leían diversas obras literarias, así mismo creaban escritos por su cuenta. Y se tenían invitados que compartían con ellos la alegría de la lectura, desde diversos puntos de vista y de bagajes culturales distintos. Esto con el propósito de que los alumnos pudiesen convivir con personas diferentes, y que a través de ello vieran que la lectura y escritura es equitativa y democrática.

Con este proyecto se veía un impacto positivo en las áreas de redacción y ortografía, ya que, los alumnos debían elaborar diversos tipos de texto, que eran evaluados bajo criterios estrictos en cuanto a forma y redacción. En las habilidades de lecto-escritura, puesto que los alumnos eran expuestos a la lectura continúa. Y a

fomentar afición por la lectura ya que, que con el *regalo de la lectura*, fueron protagonistas de varias historias, a través de los regalos que les hicieron.

Como parte del *Proyecto de Lectura*, se encuentra *el regalo de lectura*, donde profesionista de diversas ramas del saber compartían con los alumnos su gusto por la lectura y cómo es que en cada una de sus profesiones la literatura tiene influencia, los invitados a compartir lectura con los alumnos fueron doctores, contadores, comunicólogos, filósofos, teólogos, entre otros

Como ya se mencionaba se llevaba a cabo, cada viernes el proyecto de lectura, donde se contaba con varios invitados que participaron en el fomento de lectura. Con estas bases los jóvenes generaban diferentes productos, como ensayos, cuentos, poemas, etc. Además de compartir y socializar la lectura ellos mismos. Se evaluaba a los alumnos, en fluidez, redacción, ortografía, pronunciación y cada lectura se acompaña de un trabajo a entregar específico. Algunas de las lecturas realizadas por los alumnos fueron: Amor mío, mi amor; Blanca Nieves; La Luz es como el Agua; Chac Mool, Rumpelstinskin; Yo los vi; OH Capitán, mi capitán; Sólo vine a hablar por teléfono; El rastro de tu sangre sobre la nieve; El almohadón de plumas; Fragmentos de Cien Años de Soledad y El amor en los tiempos de Cólera; Licantropía, entre otras.

Así mismo, cada año todos los estudiantes participan en el concurso de poesía de la secundaria donde cada alumno debe memorizar y recitar frente a su grupo un poema de por lo menos cuarenta versos. El concurso es obligatorio para todos los estudiantes activos del sistema que conforma el Colegio Alfonso García Robles; el tema del poema será libre; Las asesorías a los alumnos fueron proporcionadas por el titular de la materia de Español, solamente en el horario de clases, o bien bajo petición específica se asignará otro horario

para las revisiones. En adición con la preparación para el concurso, el alumnado recibe clases acerca del tema “poesía” para integrar el concurso a los conocimientos y habilidades que deben desarrollar como alumnos del Colegio.

El concurso se dividía en tres etapas donde la final se escogen dos finalistas por cada grupo. Se les evalúa bajo los siguientes rubros:

1. Memorizar el poema.: Mostraba el claro estudio del poema y no tuvo ningún problema al recitarla.
2. Presentación del poema con la orquestación de los movimientos y la gesticulación necesaria: mira a la audiencia a los ojos, y baja la mirada cuando es necesario, dando el sentido necesario a su vista. Usa los movimientos de manos, y están armonioso con lo que está diciendo, no cae en lo burdo ni en lo falso sus expresiones faciales van de acuerdo a lo que está tratando de decir o expresar. Y sí logra transmitir la emocionalidad requerida.
3. Uso del escenario o espacio para presentar: Usa de manera correcta el escenario, los desplazamientos eran congruentes con el poema y no sobresaturo a la audiencia con tantos movimientos.
4. La imagen corporal es adecuada para la presentación: su imagen corporal es formal, limpia y adecuada para su presentación.
5. Uso de las fases (preámbulo, inicio, éxtasis, final, agradecimientos): el alumno se presentó y dio los agradecimientos necesarios. Así mismo, marco la diferencia entre las demás fases.

6. Manejo del timbre de voz, de las pausas y de la respiración: los cambios de voz fueron adecuadas, subió y bajo el tono de su voz. Además dio la entonación necesaria y deseable a cada fase. Hacía las pausas correctas sin exagerar ni apresurarse y manejo bien su respiración, para que no le faltara en ningún momento la voz.
7. Manejo correcto de las emociones: tuvo un correcto manejo de las emociones, empatándolas con las necesidades específicas para su poema. Supo manejar su nerviosismo, por lo tanto, supo manejar su propia emocionalidad.

Por otro lado, el Colegio cuenta con un amplio número de ganadores en cuanto a concursos de ortografía y oratoria. Siendo los más recientes los ganadores del concurso de zona del primer lugar en primer grado de secundaria del ciclo escolar 2013-2014 y el primer lugar del concurso de oratoria de la zona del ciclo escolar 2013-2014 que se llevó a cabo en la ciudad de Celaya Guanajuato.

Gracias a estas estrategias y logros es que se puede observar que el colegio sí busca métodos que ayuden a desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado, sin embargo, no se han trabajado de manera que el alumno sea responsable de su aprendizaje. Por lo que, el trabajo con ABPr podría ser una herramienta de gran ayuda no sólo para ayudar a incrementar la competencia mencionada sino para ayudar en el desarrollo de alumnos responsables, autónomos y que disfruten y sepan trabajar en equipo.

3.1.Método de investigación

Como ya se ha mencionado con anterioridad, en la competencia lingüística se tratan las habilidades de producir textos y de la comunicación verbal; estas actividades

comunicativas, deben cumplir con la función de transmitir de manera efectiva un mensaje. Sin embargo, a su vez están delimitadas por un sentido estético, lo cual, se logra gracias a ciertas normas previamente establecidas (Chicharro, 2004). Estas normas, reglas, y valores delimitarán las producciones comunicativas, ya que generaron significados relevantes para el contexto social, estableciendo los criterios específicos que pragmáticamente midan la esteticidad de un resultado comunicativo; lo cual, asume una polivalencia ya que dependerá del ámbito y del contexto la determinación de la estética (Chicharro, 2004). Se podría decir, que existe una deficiencia en cuanto al desarrollo de esta competencia en la mayoría de las instituciones escolares.

A su vez, es un tema delicado, ya que el inapropiado desarrollo de las competencias lingüísticas, puede desembocar en un bajo aprovechamiento académico, pero, de ser tratado a tiempo se puede mejorar, acrecentar y fortalecer. Entonces, con miras a este desarrollo es necesaria la aplicación de métodos eficientes y suficientes, que ayuden al fortalecimiento de las competencias lingüísticas. Con este fin en la mira, esta tesis se centró en el análisis de datos que arrojaran los test de tipo cuantitativo, realizadas a los alumnos de la escuela secundaria Colegio Alfonso García Robles.

Ante los cuestionamientos iniciales de esta tesis que se planteó ¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia efectiva para lograr el desarrollo de la competencia de comunicación verbal en alumnos de tercer grado de secundaria? Y como cuestión secundaria se trató de llegar a la respuesta de la pregunta ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la aplicación de la estrategia ABP en alumnos de tercer grado de secundaria? se considera, que el instrumento que se usó es parte de una investigación de naturaleza cuantitativa; la investigación cuantitativa, se incluirá en la encuesta, con

preguntas cerradas de opción múltiple. Los resultados de estas encuestas, dieron respuestas a estas interrogantes iniciales y permitieron diseñar estrategias de acción bien dirigidas, para continuar ayudando a los jóvenes en su proceso de crecimiento académico (Valenzuela & Flores, 2011).

Esta investigación entra en la modalidad de tipo ex-post-facto y dada la manera a la que se diseñó sería de tipo transaccional, , este tipo consiste en que el investigador estudie la información previamente registrada y, “después del hecho”, formule las explicaciones del fenómeno bajo estudio, se decidió trabajar con esta metodología ya que, se hicieron dos mediciones, una antes de la intervención con el ABPr y otra después de la intervención. Esta decisión se tomó, ya que, se necesitaba contar con las medidas del pre- test y del post- test para poder determinar, si existía una relación entre el trabajo con ABPr, y el incremento o no de la competencia lingüística. Para la medición de variables, fue hecho de forma individual y para reportar las mismas se hizo de de manera descriptiva (Valenzuela, 2011).

Como se comentaba, esta investigación entra en la modalidad de tipo ex-post-facto ya que, los jóvenes trabajaron con el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde el tema principal era aprender a escribir ensayos, y después de este trabajo se hicieron la recolección de los datos necesario.

El proyecto con el que los jóvenes tanto de Tercero “A”, como de Tercero “B” trabajaron consistía en trabajar en equipo para lograr escribir un ensayo de la manera correcta, los jóvenes tuvieron que trabajar en equipo para entregar tres productos:

1. Un ensayo individual.

2. Una carpeta de evidencias que incluyera la división del trabajo, las minutas y un glosario para el proyecto.
3. Un producto final escrito, el cual ellos determinaban qué sería (podía ser un cuento, una noticia, inclusive un rap, etc...) que evidenciara cómo se fue desarrollando su proyecto.

3.2.Participantes

La recopilación de datos se realizó con base en el muestreo definido por Valenzuela (2011) como muestreo no aleatorio en una población finita. El muestreo se realizó con dos grupos de tercer año. Se seleccionó a los grupos A y B ya que eran los grupos a los que la maestra, quien fue la encuestadora, les impartía clase todos los días, a las primeras horas del día y de manera continua. Es decir, el procedimiento de muestreo fue no aleatorio, ya que, se seleccionó una muestra limitada de estudiantes, para realizar este estudio.

El grupo de tercero “A” se integraba por 29 alumnos de los cuales 12 son mujeres y 17 son hombres. Mientras que el grupo de tercero “B” cuenta con 28 alumnos, de los cuales, 19 estudiantes eran hombres y 9 mujeres. El número de alumnos que integraba la muestra eran 57 en total. El total de la población del Colegio Alfonso García Robles era de 178 alumnos, inscritos. Por lo que la muestra a evaluar representaba el 32% del total de la población estudiantil.

Tabla 1 Ejemplo de tabla para documentar instrumentos de medición
Población, participantes y descripción de la muestra

<i>Grado</i>	<i>Participantes</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Nivel educativo</i>
Tercero “A”	30 alumnos	12 mujeres 18 hombres	Entre 14 y 16 años de edad	Secundaria
Tercero “B”	30 alumnos	6 mujeres 24 hombres	Entre 14 y 15 años de edad	Secundaria

3.3. Marco contextual

Para esta tesis se trabajó con alumnos del Colegio Alfonso García Robles (AGR). Esta escuela se encuentra situada en Cortazar, municipio de Guanajuato, localizado en la República Mexicana. Sus actividades económicas giran alrededor de la industria, ya que se localiza en el corredor industrial mexicano, la agricultura y las remesas de los inmigrantes. Su población rebasa por poco los 80,000 habitantes, en su mayoría católicos (Gobierno de Cortazar, 2014).

Por otro lado, el Colegio Alfonso García Robles, lleva 24 años al servicio de la comunidad Cortazareense. La escuela se divide en tres secciones, preescolar, primaria y secundaria. Las tres con objetivos específicos y en diferentes edificios localizados en una misma calle, pero, físicamente separados.

En las tres secciones se trabaja con la formación en valores y en formación integral, ya que a la par de las actividades académicas se incluyen actividades de arte, cultura y deportivas. Los alumnos, los maestros y padres de familias trabajan en lecturas que buscan promover la creación del hábito de la lectura.

En esta tesis se trabajó con alumnos de la sección secundaria, la cual, se distingue de las otras dos por un incremento en el uso de las TIC por parte de los alumnos, además de que los alumnos de secundaria tiene la oportunidad de certificarse en computación en Microsoft Office e inglés, asimismo de que todos los alumnos realizan la prueba PRETOEFL como requisito de egreso.

La secundaria cuenta desde hace una década con la vinculación a la Prepa Tec de Monterrey Celaya, por lo cual, se realizan evaluaciones anuales para la renovación de la

vinculación. En las pruebas ENLACE, generalmente es la escuela mejor evaluada del municipio, y se encuentra entre las mejores de la región.

De acuerdo a lo publicado por la institución, los egresados de secundaria deberán ser capaces de participar de la vida artística, utilizará con claridad el lenguaje escrito y oral, podrá argumentar sus opiniones de manera razonada a las condiciones de la vida diaria, podrá investigar analizar y emplear la información de diversas fuentes y a través de varios recursos tecnológicos, conocerá y sabrá respetar los derechos humanos, el alumno conocerá su potencial físico y hará uso del mismo en su vida, será capaz de mantener relaciones armónicas con los que lo rodean y con su ambiente , trabajará en equipo , podrá organizar y ser parte de proyectos de varias índoles.

Por otro lado, el Colegio cuenta con un amplio número de ganadores en cuanto a concursos de ortografía y oratoria. Siendo los más recientes los ganadores del concurso de zona del primer lugar en primer grado de secundaria del ciclo escolar 2013-2014 y el primer lugar del concurso de oratoria de la zona del ciclo escolar 2013-2014 que se llevó a cabo en la ciudad de Celaya Guanajuato.

3.4. Instrumentos

El instrumento que se utilizó para recabar la información fue un test diseñado por la investigadora del curso; el cual combinó a su vez dos tests, el primero un test de tipo *Cloze* propuesto por Taylor en 1954; este test ha probado su eficacia para la medición de la competencia lingüística escrita, ya que el alumno deberá completar un texto basándose en el contexto de la lectura, el cual, se muestra en la sección de apéndices con el nombre: Apéndice A: Prueba Piloto (Difabio, 2008).

El Test *Cloze*, debe ser diseñado respetando ciertas normas: primeramente se les indica a los alumnos que completen los espacios que se han dejado en blanco; la primera y última línea deben estar intactas; a partir de la segunda línea el profesor debe remover la quinta palabra de cada oración, sin importar su significado o función; el espacio que se deje para completar debe ser siempre del mismo tamaño para que eso no tenga influencia en la respuestas (Difabio, 2008).

La evaluación de la prueba se divide en 3 niveles de lectura, independiente, instrucciones y de frustración. Los cuales, a su vez son divididos en excelente, bueno, con dificultad, malo o pésimo, una respuesta correcta será la que use la palabra original del texto o un sinónimo de la misma (Difabio, 2008).

La segunda parte del test se basa en el SCAT (*School and College Ability Test*), el cual fue diseñado para medir las habilidades verbales y matemáticas sobresalientes, de acuerdo, a cada nivel escolar. Este test usa las analogías, ya que se ha comprobado que las analogías permiten demostrar la verdadera habilidad verbal, dejando de lado cuestiones de memorización y es un test contra tiempo, se pretende que en 20 minutos el alumno conteste a 50 preguntas de opción múltiple, al principio del test se dan las instrucciones y se incluye un ejemplo de las preguntas y cómo debe contestar el alumno, cuando el aplicador dé la instrucción de llenado los alumnos pueden proceder a hacerlo (Tourón, 2006).

La prueba piloto consistió en la aplicación de la prueba, a los 57 alumnos del tercer grado de secundaria. Se corrigieron algunas faltas ortográficas detectadas y se volvió a aplicar después del término de la intervención pedagógica, los resultados se presentarán con más detalle en el capítulo cuarto.

3.5.Procedimientos

Con el propósito de realizar la presente investigación, el procedimiento se dividió en cuatro fases.

La primera, será para la selección y diseño de los instrumentos de recolección de información. Así mismo se realizó una primera reunión para obtener la autorización del director de la escuela secundaria para permitir que los alumnos participen en la aplicación del cuestionario, también se requirió del consentimiento de los padres de familia de los alumnos que participaron.

En la segunda fase se realizó otra reunión, donde se abordaron todas las dudas resultantes de la primera, a la vez que se informó de manera puntual el proceso del cambio-innovación y sus implicaciones en cada uno de los involucrados, considerando que:

- a. Los valores y metas de los usuarios deben tener influencia directa en el proceso.
- b. Los cambios de rol en los sistemas de los usuarios deben planificarse.
- c. Considerar que los cambios y las innovaciones requieren de un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje” lo que crea cierta incertidumbre en relación con las competencias a desarrollar en el proceso.
- d. Reconocer las nuevas ideas como alternativas para el cambio, siempre considerando la posibilidad de un cambio significativo.
- e. Considerar la participación grupal para realizar las elecciones en los diferentes contextos.

Los principales beneficios que se espera obtener en esta fase son los siguientes:

- a. La incertidumbre se convierta en aceptación y valoración del riesgo de hacer lo que se propone.
- b. Que cada uno de los involucrados, reconozca en sí mismo los diferentes roles que juega en el proceso desde sus capacidades.
- c. Que se genere una comunicación entre los participantes en el proceso, con la intención de compartir las decisiones y apoyar responsablemente en el desarrollo del proceso.

En la tercera fase la maestra modificó sus planeaciones, para encajar con lo deseado para esta tesis. Los docentes tuvieron espacios o juntas, donde se daba cabida a los comentarios y avances en cuanto al desarrollo de los proyectos, con la cual se buscó disminuir la carga de trabajo tanto para el docente como para el alumnado.

En este sentido los docentes tenían que:

1. Conocer las habilidades y competencias específicas por asignación que se quieran desarrollar para el periodo de tiempo que se está planeando.
2. Planeación de las actividades alrededor del Aprendizaje Basado en Proyectos, para incentivar la competencia lingüística.
3. Compartir con los alumnos, el proyecto para aclarar dudas.
4. Implementación de los proyectos.
5. Revisión de los proyectos.

6. Retroalimentación por parte, del alumnado, y de los docentes, para saber cómo está funcionando todo, cómo es percibida la innovación por todos los agentes involucrados.
7. Con lo anterior se podría hacer un análisis FODA, acerca de la innovación y adoptar los cambios necesarios.

Además se realizó el procesamiento y análisis de la información que generaron los cuestionarios por grados y por género, así como la de confrontarlo con el marco teórico; los cuales determinaron los datos específicos sobre el fenómeno investigado. Antes de empezar a trabajar de lleno en el Aprendizaje Basado en Proyectos, se aplicó el test SCAT y *Cloze* a los 57 jóvenes del tercer grado de secundaria grupo “A” y “B”, lo cual corresponde al pre-test (Valenzuela, 2011) para la medición del nivel de los jóvenes en cuanto a la competencia lingüística, antes del ABPr. Después de terminado el proyecto se volvió a aplicar la prueba a los jóvenes para medir su desempeño, lo cual, corresponde a la parte tipo longitudinal de este trabajo y fue el post-test de medición en los alumnos (Valenzuela, 2011). De acuerdo a este trabajo la hipótesis que se plantea es que las calificaciones del post-test serían mayores a las calificaciones obtenidas en el pre-test.

En la cuarta fase se identificaron las acciones y estrategias contundentes que funcionaron o no para el aumento de la competencia específica a tratar. Una vez identificadas se plasmó en un documento para que el personal directivo y personal de apoyo y asistencia educativa de la institución, valoren su aplicación.

3.6.Estrategias de Análisis de datos

Esta tesis buscó desarrollar la competencia lingüística en estudiantes de secundaria, a través del ABPr. Por lo cual, se tuvo que establecer una rúbrica de evaluación del proyecto y del trabajo colaborativo. El proyecto consistía en trabajar en equipo para lograr escribir un ensayo de la manera correcta, los jóvenes tuvieron que trabajar en equipo para entregar tres productos: un ensayo individual, una carpeta de evidencias que incluyera la división del trabajo, las minutas y un glosario para el proyecto y un producto final escrito que evidenciara el desarrollo del proyecto.

La evaluación del proyecto se hizo con base en los niveles propuestos por Tobón (2012). Tomando en cuenta 4 niveles “Receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico” (pág. 36). Donde en el nivel receptivo el alumno recibe y clasifica información, en el segundo puede solucionar problemas con la información recibida, el tercero indaga y se esfuerza por desarrollar mayores conocimientos, y en el cuarto de nombre estratégico planea y se compromete con su aprendizaje. El nivel de la competencia lingüística se midió antes y después de la aplicación de la técnica didáctica, se midió con un pre-test y post test como lo propone Valenzuela & Flores (2011), los datos se procesaron de manera sistemática, a través de la división del grupo de Tercero “A” y Tercero “B”, además se realizó el procesamiento y análisis de la información que generaron los cuestionarios por grados y por género, así como la de confrontarlo con el marco teórico; los cuales determinaron los datos específicos sobre el fenómeno investigado. En el Apéndice B, se puede revisar una tabla con el ejemplo, de la rúbrica de evaluación del proyecto, la cual, será entregada a los alumnos, para cotejar su desempeño y obtener la calificación.

3.7.Aspectos éticos

Para la propia realización de esta tesis, se pidió la colaboración de los jóvenes, y el permiso de los padres de familia a través de la entrega y recolección de una carta donde se explica los por menores del proyecto, esta carta se encuentra en la sección de apéndices, con el nombre Apéndice D.

Capítulo 4: Resultados.

A través de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, este trabajo pretende medir las variantes en el aprovechamiento del alumnado. Basando estas mediciones en la aplicación de un test de opción múltiple y de preguntas cerradas, el cual, a su vez ha sido basado en los test *SCAT* y *Cloze* . En el cual, el primero fue diseñado para medir las habilidades verbales y matemáticas sobresalientes, de acuerdo, a cada nivel escolar; para este proyecto se trabajó con analogías verbales, las cuales, permiten medir el desempeño de la habilidad verbal. Por otro lado, el test *Cloze*, mide la competencia lingüística escrita. Es así, que con estos test se pretende dar respuesta a las preguntas inicialmente planteadas para este proyecto ¿En qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia efectiva para lograr el desarrollo de la competencia de comunicación verbal en alumnos de tercer grado de secundaria? Y como cuestión secundaria se trató de llegar a la respuesta de la pregunta ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la aplicación de la estrategia ABP en alumnos de tercer grado de secundaria?

Antes de empezar a trabajar de lleno en el Aprendizaje Basado en Proyectos, se aplicó el test *SCAT* y *Cloze* a los 57 jóvenes del tercer grado de secundaria grupo “A” y “B”, lo cual corresponde al pre-test (Valenzuela, 2011) para la medición del nivel de los jóvenes en cuanto a la competencia lingüística, antes del ABPr. Después de terminado el proyecto se volvió a aplicar la prueba a los jóvenes para medir su desempeño, lo cual, corresponde a la parte tipo longitudinal de este trabajo y fue el post-test de medición en los alumnos (Valenzuela, 2011). De acuerdo a este trabajo la hipótesis que se plantea es

que las calificaciones del post-test serían mayores a las calificaciones obtenidas en el pre-test.

El proyecto con el que se trabajó fue ¿Cómo escribir un ensayo académico?, se dividió en dos etapas una individual y una grupal. La parte grupal del proyecto empezó con la división de los roles, se indicó a los jóvenes qué roles deberían de existir y se delimitó de forma general las responsabilidades de cada rol; después los estudiantes hicieron un documento como equipo donde especificaban qué rol les había tocado y cuáles fueron sus responsabilidades dentro del grupo.

La siguiente etapa del trabajo grupal consistió en la búsqueda de la información necesaria, para entender cómo se debía escribir un ensayo. Entre todo el salón se dividieron los diferentes temas para la comprensión de la redacción de ensayos y cada grupo debía generar un glosario de términos importantes y una presentación de *powerpoint*.

La tercera y última parte del trabajo en equipo contemplaba la creación de un producto escrito, donde documentaran todo el proceso que habían llevado para comprender el tema ¿Cómo escribir un ensayo académico?, este producto junto con la división de roles, el glosario, minutas y la presentación de *powerpoint* se entregó de manera grupal en un portafolio de evidencias, el cual, se valoraría de acuerdo a los contenidos y la forma de entrega.

Por otro lado, para consolidar y evaluar el aprendizaje individual, cada joven redactó un ensayo de tres hojas en el cual se valuó, el contenido del ensayo, el formato y el uso de referencias y bibliografía.

4.1 Resultados Pre-test Tipo CLOZE Hombres

Los resultados de la primera aplicación se dividieron por grupo y por sexo, a continuación se presenta una tabla con los resultados del grupo de Tercero “A”, divididos por sexo, por tipo de test y clasificados de la mayor a la menor calificación.

Tabla 2

Resultados de la aplicación del Test diagnóstico al grupo de Tercero “A”- Hombres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos datos recabados por la investigadora.

Calificaciones test tipo Cloze	
Hombres	73.3
	66.6
	66.6
	65.0
	60.0
	56.6
	53.3
	51.6
	51.6
	48.3
	48.3
	46.6
	45.0
	43.3
	41.6
	40.0
	36.6

Para la escala de medición se consideraron 5 niveles, los cuales son excelente, bueno, con dificultad, malo y pésimo (Difabio, 2008), en excelente se encontraban las calificaciones que fueran desde el 100 hasta el 81; las calificaciones que van del 80 al 61 se encontraban en el del rango bueno; las calificaciones entre 60 y 41, se posicionaban en con dificultad; los alumnos dentro del rango malo son aquellos con calificaciones del 40 al 21 y finalmente el rango pésimo el cual, abarca las calificaciones desde el 20 hasta el cero.

Esta clasificación es relevante ya que como establece Chicharro (2004) La comunicación es inherente al humano en cualquier contexto social, por ello es importante el desarrollo de la competencia lingüística porque, a pesar de que todos se comunican, no todos comunican efectivamente o no lo hacen siguiendo las normas de comunicación, perdiendo el sentido estético del proceso lingüístico. Entonces, estas medidas cuantitativas, podrán esclarecer si los jóvenes no sólo pueden comunicar, sino que podrían hacerlo de manera efectiva, incluso estética. A continuación se presenta la tabla de resultados de los varones, del grupo de Tercero “A”, se delimitan el número de alumnos ubicados en de cada categoría. Aquí se evidencian las calificaciones del Test tipo *Cloze* .

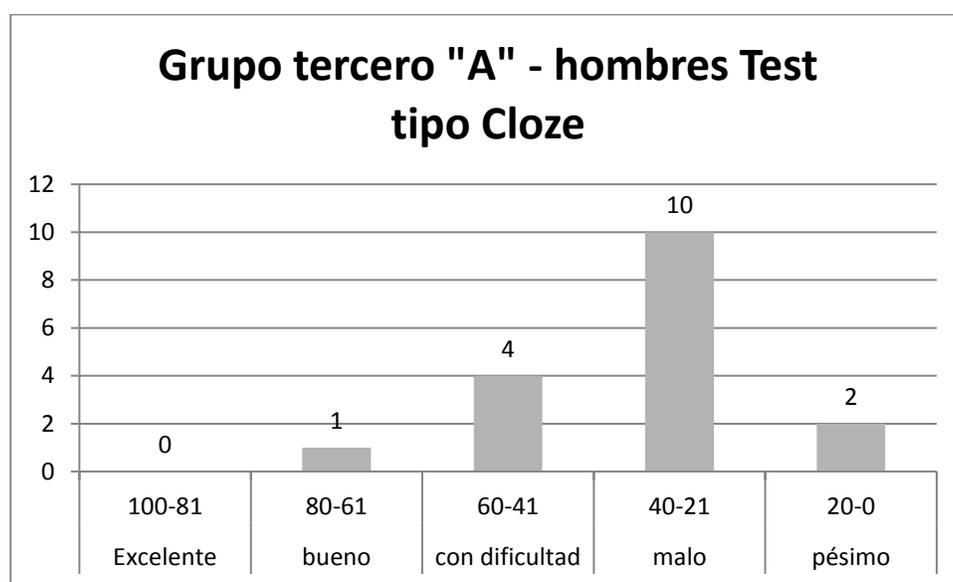


Figura 1. Resultados del Test tipo Cloze de los hombres del grupo de Tercero “A”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Antes de que el grupo empezase a trabajar con el ABPr, los jóvenes del tercero “A”, se ubicaban en su gran mayoría en el rango malo, es decir, sus calificaciones

fluctuaban entre el 40 y 21. Por lo tanto, insertos en el rango de excelencia no se ubicó a ningún estudiante, en el rango bueno 80- 61 se localizaba el 5.8% de los hombres de tercero “A”; en el rango de con dificultad se obtuvo 23.5% de los alumnos; mientras que un 58.8% de los estudiantes estaban dentro del rango malo y un 11,7 % de los jóvenes se ocupaban el rango de pésimo 20 – 0; Todo ello en cuanto al test tipo Cloze, el cual mide las competencias de escritura y lectura.

Por otro lado, se encuentra el grupo de Tercero “B”, del cual, a continuación se presenta la tabla de calificaciones antes del trabajo basado en ABPr.

Tabla 3
Resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “B”- Hombres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo Cloze	
Hombres	81.6
	76.6
	76.6
	71.6
	70.0
	70.0
	68.3
	68.3
	65.0
	60.0
	58.0
	43.3
	43.0
	36.0
	33.0
	31.6
	31.6
	31.6
	31.0

En este grupo se vio un incremento en las calificaciones, de los jóvenes en comparación con el grupo de tercero “A”. En seguida, se presenta de manera gráfica, cómo se catalogaron las calificaciones de los alumnos.

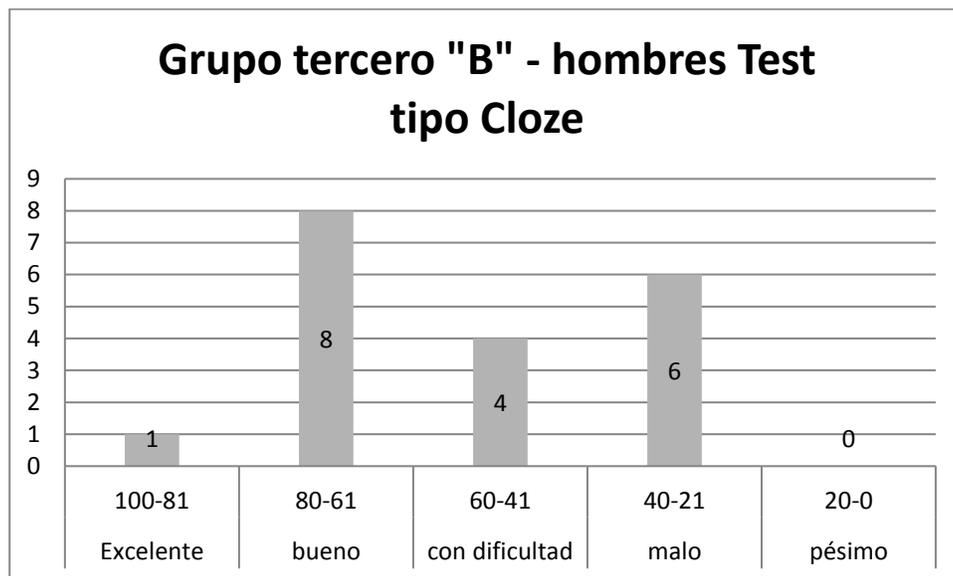


Figura 2. Resultados del Test tipo Cloze de los hombres del grupo de Tercero “B”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En esta muestra se puede ver que existe un joven que se ubicaba en el rango de excelencia 100-81, superando a la población del grupo de Tercero “A”, donde no se obtuvo ningún resultado que encaje de este rango. En cuanto a los porcentajes, el 5.2% de la población de estudiantes varones del grupo Tercero “B” se encontraban en el rango de excelencia; el 42.1% se encuentra ubicado en el rango bueno 80- 61, mientras que en el grupo de Tercero “A” sólo se ubica un 5.8%; en el rango de con dificultad el grupo de tercero “B” tuvo un 21% de alumnos, en comparación del 23.5 % presente en el grupo de Tercero “A”; Así mismo el grupo de Tercero “A” tenía el mayor porcentaje de alumnos en el rango mal 21 – 40, con un 58.8% de la población en esta posición, mientras que el grupo de Tercer “B” tenía un 31.5 % de los hombres en este rango. Para

terminar en el rango de pésimo no se contó con ningún alumno en este grupo de Tercero “B”, mientras que en Tercero “A” el 11.7% se ubicó en esta categoría.

Después de este análisis se puede observar, que el grupo de Tercero “B”, maneja un mejor nivel de las habilidades de escritura y lectura que el grupo de Tercero “A”. Como siguiente paso se mostrarán las tablas de calificaciones de los dos grupos de hombres y las gráficas correspondientes, después del ABPr, para el posterior contraste de los resultados, en cuanto al Test tipo *Cloze* de medición de la comprensión y habilidades de lectura y escritura.

4.2.Resultados Post-test Tipo *CLOZE* Hombres

Tabla 4

Resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A”- Hombres. Después del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo Cloze	
Hombres	91.6
	88.3
	88.0
	83.3
	78.3
	75.0
	71.6
	71.6
	71.6
	70.0
	70.0
	68.3
	66.6
	65.0
	51.4
	44.1
	43.3

Dentro de la competencia lingüística se tratan las habilidades de producir textos y de la comunicación verbal; estas actividades comunicativas, deben cumplir con la función de transmitir de manera efectiva un mensaje. Sin embargo, a su vez están delimitadas por un sentido estético, lo cual, se logra gracias a ciertas normas previamente establecidas. Estas normas, reglas, y valores delimitarán las producciones comunicativas, ya que generarán significados relevantes para el contexto social, estableciendo los criterios específicos que pragmáticamente midan la esteticidad de un resultado comunicativo; lo cual, asume una polivalencia ya que dependerá del ámbito y del contexto la determinación de la estética (Chicharro, 2004).

Esta tabla presenta los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero "A"- de hombres, después de que se hizo el trabajo con el Aprendizaje basado en proyectos.

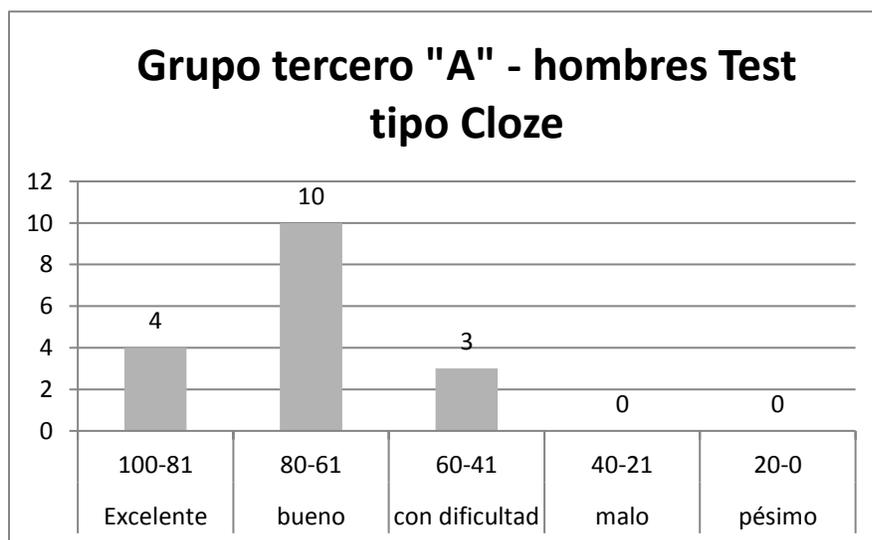


Figura 3. Resultados del Test tipo Cloze de los hombres del grupo de Tercero "A"- después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Después de que se trabajó con los jóvenes de grupo de Tercero “A”, con el ABPr, para la mejora de la competencias de lectura y escritura medidas a través del Test tipo *Cloze*, los porcentajes fluctuaron de la siguiente manera: el 23.5% de los jóvenes se ubicó en un nivel excelencia; el 58.8% se ubicó en el nivel bueno; y el 17.6% en el nivel de con dificultad, mientras que en los niveles malo y pésimo no se reportó ningún estudiante. Es decir, se puede notar un gran incremento en las calificaciones obtenidas por los jóvenes del grupo de Tercero “A”, donde la mayoría de jóvenes se ubica en el rango malo, a pasar a ubicarse en el rango bueno. Y donde, antes del trabajo con ABPr no se encontraba ningún joven en el rango de excelencia, a ubicar un 23.5% de los estudiantes en este mismo.

4.3.Resultados comparativos Pre-test y post-test Tipo *CLOZE* Hombres

Tabla 5

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A”- Hombres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.

	Calificaciones test tipo <i>Cloze</i> antes del ABPr	Calificaciones test tipo <i>Cloze</i> después del ABPr
Hombres	73.3	91.6
	66.6	88.3
	66.6	88.0
	65.0	83.3
	60.0	78.3
	56.6	75.0
	53.3	71.6
	51.6	71.6
	51.6	71.6
	48.3	70.0
	48.3	70.0
	46.6	68.3
	45.0	66.6
	43.3	65.0
	41.6	51.4
	40.0	44.1
	36.6	43.3

La Tabla 5 es el comparativo que se presentó en los resultados de la aplicación del Test tipo *Cloze* al grupo de Tercero “A” de hombres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos. Donde se puede observar que las calificaciones incrementaron después de la aplicación del ABPr.

Para el comparativo de las calificaciones antes (pre-test) y después del ABPr se procesaron los datos con base a una T de Student. A continuación se presenta la tabla de los resultados para los hombres de tercero “A” test tipo *Cloze*.

Tabla 6

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	52.6059	70.4747
Varianza	112.5306	197.9119
Observaciones	17.0000	17.0000
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9379	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	16.0000	
Estadístico t	-13.3378	
P(T<=t) una cola	0.0000	
Valor crítico de t (una cola)	1.7459	
P(T<=t) dos colas	0.000000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.1199	

Como hipótesis nula se establecería que no hay diferencias significativa entre las calificaciones antes y después del ABPr; mientras como hipótesis alternativa se postulaba que sí existía una diferencia significativa entre las calificaciones antes y después del ABPr, manejando un alfa de 0.05 (Varela, 2013). En el caso específico de los hombres de Tercero “A” después del trabajo de ABPr, se puede decir que se cumple la Hipótesis alternativa, donde sí existe una diferencia significativa entre las

calificaciones del pre-test y el post, ya que el valor de P ($T <= t$) dos colas fue menor que el valor de alfa establecido en un 0.05; la media aumentó de un 52.6059 a un 70.4747.

En cuanto, a los hombres del grupo de Tercero “B”, las calificaciones variaron de la siguiente manera después del trabajo con ABPr:

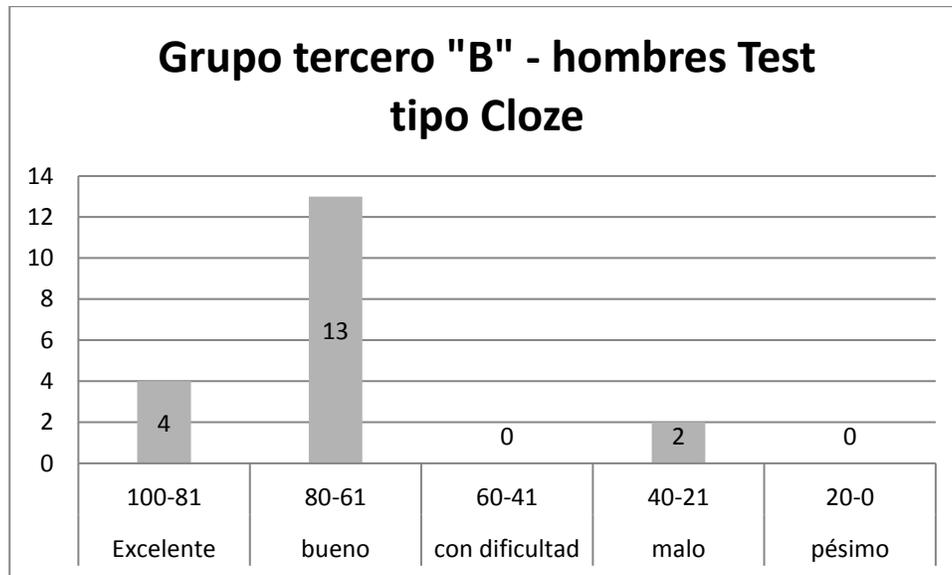


Figura 4. Resultados del Test tipo Cloze de los hombres del grupo de Tercero “B”- después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En cuanto a los jóvenes de tercero “B”, el 21% se ubicó en un rango de excelencia después de haber trabajado con el ABPr, el 68.4% se ubicó en el rango bueno, 0% con dificultad y 10.5% en malo, 0% en pésimo. Es decir, el nivel de comprensión lectora subió en la mayoría de los casos, sin embargo un joven de la muestra bajó en la segunda prueba. En el nivel de excelencia se logró subir de un 5.2% a un 21%, en bueno se subió de 42.1 al 68.4 %, se desapareció por completo el rango de con dificultad, y en el rango malo se disminuyó el porcentaje de un 31.5 % a tan sólo un 10.5 % de la población, mientras que en el rango de pésimo se mantuvo igual 0%.

Tabla 7

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero "B" - Hombres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.

	Calificaciones test tipo Cloze antes del ABPr	Calificaciones test tipo Cloze después del ABPr
Hombres	81.6	91.6
	76.6	88.3
	76.6	87.2
	71.6	81.6
	70.0	76.6
	70.0	76.2
	68.3	75.0
	68.3	75.0
	65.0	74.8
	60.0	71.6
	58.0	70.0
	43.3	70.0
	43.0	68.3
	36.0	66.6
	33.0	66.6
	31.6	66.6
	31.6	65.0
	31.6	36.0
	31.0	21.6

En la tabla 8, se muestra la prueba T, para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "B". Donde se buscaba establecer, si existe en realidad, un incremento significativo entre las calificaciones antes y después del trabajo con ABPr.

En el caso del grupo de hombres de Tercero "B" la hipótesis alternativa es aceptada, porque el valor de $P(T \leq t)$ dos colas es menor al de alfa y las medias variaron de 55.1105 a 69.9263, por lo que el incremento de las calificaciones en el test tipo *Cloze*, sí fueron significativas.

Tabla 8

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "B".

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	55.1105	69.9263
Varianza	344.3532	275.026491
Observaciones	19.0000	19
Coefficiente de correlación de Pearson	0.7634	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	18.0000	
Estadístico t	5.2812	
P(T<=t) una cola	0.0000	
Valor crítico de t (una cola)	1.7341	
P(T<=t) dos colas	0.000051	
Valor crítico de t (dos colas)	2.1009	

Por otro lado, se mencionaba que se notaba una gran disparidad en cuanto a los resultados de los grupos “A” y “B”, sin embargo, después del ABPr, los resultados fueron mucho más homogéneos. A continuación se presentará la tabla 9, la cual, contiene los datos que comparan los resultados, entre los grupos de varones de Tercero “A” y “B”, la cual, muestra que los niveles se hicieron más congruentes entre, estos dos grupos, después de haber trabajado con el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Esta tabla compara de manera directa las calificaciones de los grupos “A” y “B” de hombres, después de haber trabajado con el ABPr, en las notas más altas se pueden notar una similitud en los resultados, sin embargo en las calificaciones más bajas, se hace evidente la brecha de conocimientos, ya que entre la última nota del grupo “A” y la última del grupo “B” hay 21.7 puntos de diferencia.

Tabla 9

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero "A" y "B"- Hombres después del Aprendizaje basado en proyectos.

	Calificaciones test tipo Cloze Tercero "A"	Calificaciones test tipo Cloze Tercero "B"
Hombres	91.6	91.6
	88.3	88.3
	88.0	87.2
	83.3	81.6
	78.3	76.6
	75.0	76.2
	71.6	75.0
	71.6	75.0
	71.6	74.8
	70.0	71.6
	70.0	70.0
	68.3	70.0
	66.6	68.3
	65.0	66.6
	51.4	66.6
	44.1	66.6
	43.3	65.0
		36.0
		21.6

Sin embargo, el incremento en las calificaciones es de suma importancia ya que se pudo elevar el nivel en las competencias lectora, los jóvenes lograron decodificar los significados que se les pedían. Y obtuvieron capacidad de prever, gracias al contexto, lo que está a punto de leer y ello favorecería la comprensión lectora (Pérez & Zayas, 2007).

4.4.Resultados Pre-test Tipo CLOZE Mujeres

Ahora se analizarán los datos de los grupos de Tercero "A" y "B", en el Test tipo *Cloze*, de mujeres.

Tabla 10

Resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A”- Mujeres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo Cloze antes del ABPr

Mujeres	83.3
	73.3
	73.3
	71.6
	60.0
	56.6
	53.3
	50.0
	50.0
	46.6
	45.0
	28.3

Esta tabla presenta los datos de las doce mujeres que conforman el grupo de Tercero “A”, donde se puede observar que las calificaciones fluctúan entre el 83.3 y el 28.3, siendo el rango más concurrido el de con dificultad que son las calificaciones entre 60 y 41.

A continuación se presenta la gráfica de resultados de las mujeres, del grupo de Tercero “A”, donde se delimitan el número de alumnos pertenecientes a cada categoría. Donde se evidencian las calificaciones del Test tipo *Cloze* .

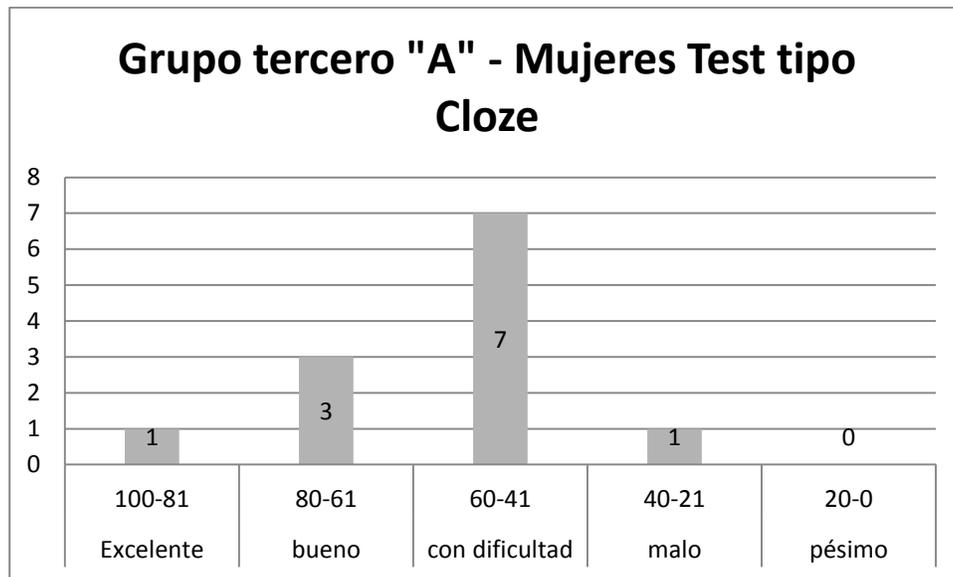


Figura 5. Resultados del Test tipo Cloze de las mujeres del grupo de Tercero "A" - antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En el caso de las mujeres del grupo de Tercero "A", antes del trabajo con ABPr, los porcentajes en cuanto al Test tipo *Cloze* eran: 8.3 % en excelente; 25% en el rango de bueno; 58.3% con dificultad, 8.3% en el rango malo y 0% en el rango pésimo.

Tabla 11

Resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero "B" - Mujeres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo Cloze antes del ABPr	
Mujeres	65.0
	56.2
	53.2
	51.6
	50.0
	46.0
	43.0
	40.0
	38.0

Esta tabla presenta los datos de las nueve mujeres que conformar el grupo de Tercero “B”, donde se puede observar que las calificaciones fluctúan entre el 65.0 y el 38.0, siendo el rango más concurrido el de con dificultad que son las calificaciones entre 60 y 41.

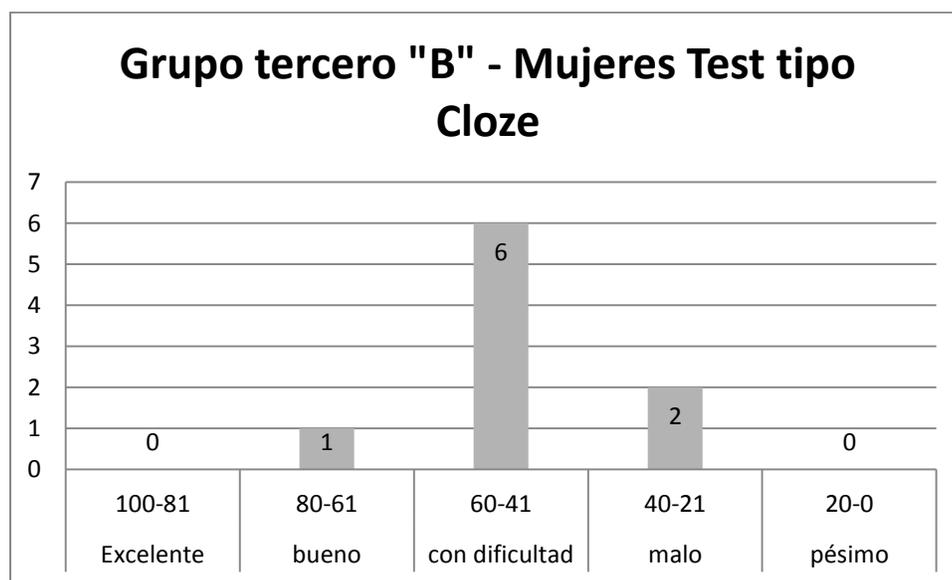


Figura 6. Resultados del Test tipo Cloze de las mujeres del grupo de Tercero “B”- antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los resultados de las jóvenes en el grupo Tercero “B” arrojaron los siguientes porcentajes: 0% en el rango de excelencia; 11.1% en el rango bueno; 66.6% con dificultad; 22.2% en el rango malo y 0% en pésimo. En comparación con el grupo de Tercero “A”, se puede observar que las jóvenes de este grupo tienen mejores calificaciones que las del grupo de Tercero “B”, sin embargo, están más homogéneas que las calificaciones de los varones.

4.5. Comparación de los Resultados Pre-test y Post- test Tipo CLOZE

Mujeres

Tabla 12

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “A”- Mujeres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.

	Calificaciones test tipo Cloze antes del ABPr	Calificaciones test tipo Cloze después del ABPr
Mujeres	83.3	95.0
	73.3	88.3
	73.3	86.6
	71.6	86.6
	60.0	81.6
	56.6	81.6
	53.3	73.3
	50.0	73.3
	50.0	66.6
	46.6	65.0
	45.0	63.3
	28.3	58.3

En la Tabla 12 se comparan los resultados, antes y después del trabajo con ABPr, donde en similitud con lo ocurrido en los grupos de hombres las jóvenes del grupo de Tercero “A”, también aumentaron en sus calificaciones después de haber trabajado con Aprendizaje Basado en proyectos. Sin embargo, el aumento de calificación en las mujeres fue aún más notorio que en su contraparte masculina ya que, en el caso de los hombres del grupo de Tercero “A”, se pasó de un 36 a un 43 de la calificación más baja. Mientras que las mujeres pasaron de un 28 a un 58 subiendo 30 puntos en calificación.

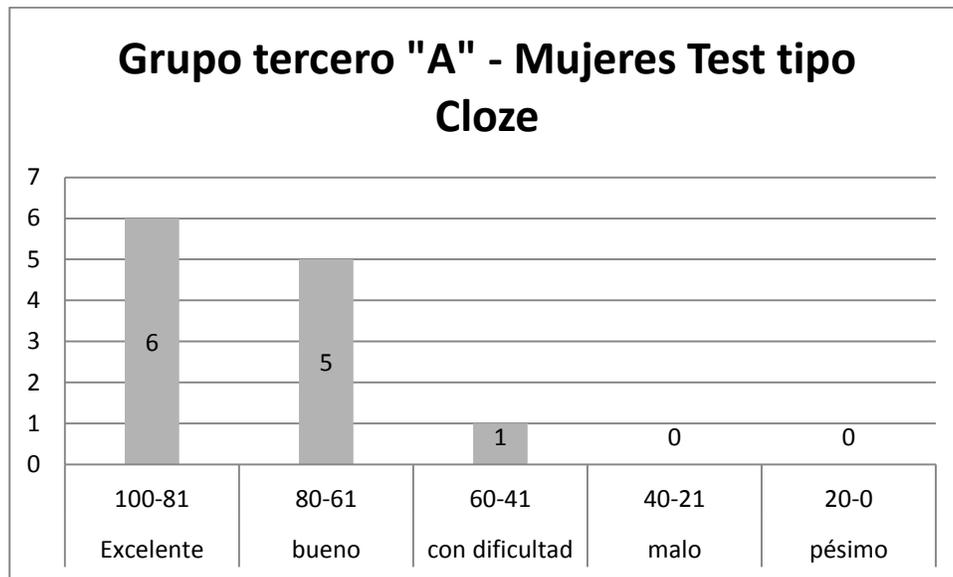


Figura 7. Resultados del Test tipo Cloze de las mujeres del grupo de Tercero "A" - Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los porcentaje fluctuaron, en el caso de las mujeres del grupo de Tercero "A", después del trabajo con ABPr, s en cuanto al Test tipo *Cloze* de la siguiente manera : de 8.3 % en excelente, pasaron a un 50%; del 25% en el rango de bueno, se mejoró a un 41.6%; Y de tener a 58.3% con dificultad se disminuyó a tan sólo un 8.3% , mientras que en el rango malo y en el rango pésimo se tuvo un 0% de la población estudiantil.

En cuanto al trabajo con la T de Student de las mujeres del grupo de Tercero "A" , se buscaba estableces, a través de una medida estadística, el incremento significativo, de las calificaciones antes y después del ABPr, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 13

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "A".

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	57.6083	76.6250
Varianza	238.9536	135.778409
Observaciones	12.0000	12
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9626	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	11.0000	
Estadístico t	-12.4567	
P(T<=t) una cola	0.0000	
Valor crítico de t (una cola)	1.7959	
P(T<=t) dos colas	0.000000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.2010	

La hipótesis alternativa es en el caso de las mujeres de Tercero “A”, aceptada en cuanto al test tipo *Cloze*, puesto que el nivel de significancia es mayor al de alfa y las medias aumentaron de un 57.6083 a un 76.6250.

Tabla 14

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo Cloze al grupo de Tercero “B”- Mujeres antes y después del Aprendizaje basado en proyectos.

	Calificaciones test tipo <i>Cloze</i> antes del ABPr	Calificaciones test tipo <i>Cloze</i> después del ABPr
Mujeres	65	81.6
	56.2	81.6
	53.2	78.3
	51.6	75.0
	50.0	75.0
	46.0	73.3
	43.0	66.6
	40.0	66.6
	38.0	60.0

Esta tabla resume los cambios en las calificaciones de las mujeres del grupo de Tercero “B”, donde se logró un incremento significativo en los puntajes, y un cambio de la mayoría de las calificaciones en rango de con dificultad, a la mayoría de las calificaciones en rango bueno.

Tabla 15
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "A".

	Variable 1	Variable 2
Media	49.2222	73.1111
Varianza	72.4744	54.3636111
Observaciones	9.0000	9
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9297	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	8.0000	
Estadístico t	-22.5242	
P(T<=t) una cola	0.0000	
Valor crítico de t (una cola)	1.8595	
P(T<=t) dos colas	0.000000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.3060	

Como se puede ver en la tabla 15 y ya se mencionaba con anterioridad, el resultado sí fue significativo en el caso de las mujeres de Tercero “B”, con relación al test tipo *Cloze*, ya que el valor de P (T<=t) dos colas, se mantuvo por debajo del de alfa. Los resultados de las jóvenes en el grupo Tercero “B” cambiaron de la siguiente manera después del ABPr porcentajes: se aumentó del 0% en el rango de excelencia al 22.2%; Así mismo se aumentó de un 11.1% en el rango bueno a un 66.6% e; Y se disminuyó de un 66.6% con dificultad a un 11.1%; Mientras que en el rango malo y el pésimo se bajó a un 0%. Sin embargo, en comparación con el grupo de Tercero “A”, se sigue manejando una gran disparidad en resultados.

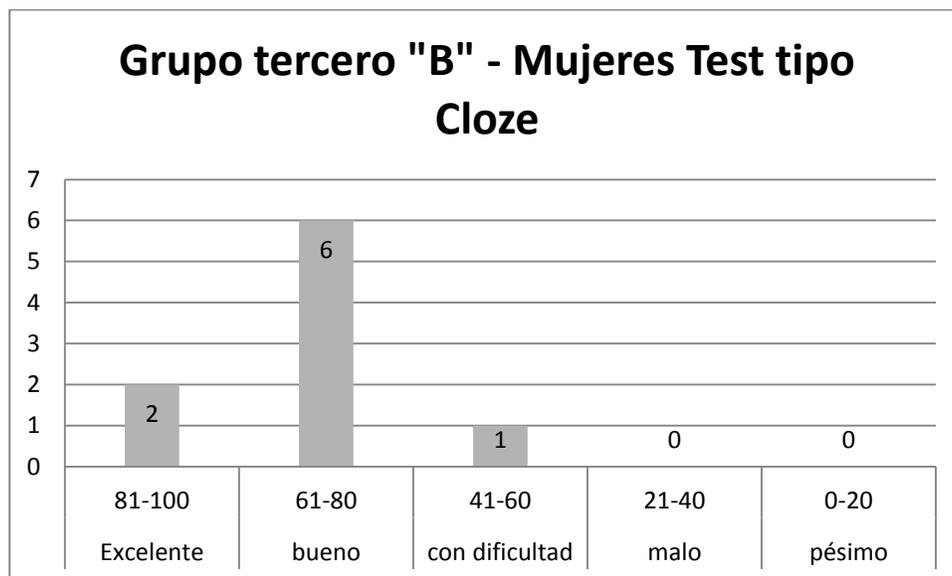


Figura 8. Resultados del Test tipo Cloze de las mujeres del grupo de Tercero "B"- Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Como se estableció previamente el Test Tipo *Cloze*, buscaba medir la competencia lectora de los jóvenes que compusieron la muestra, esta competencia involucra al lector como el sujeto que interpretará los textos para descifrar los diferentes significados que ellos encierran, a través, del uso de diferentes habilidades y en situaciones concretas, por lo tanto se podría decir que la competencia lectora, involucra entonces, tres elementos: el lector, el texto y el contexto (Pérez & Zayas, 2007).

Después del análisis de los resultados arrojados en este estudio, se puede ver como el trabajo con ABPr, en este proyecto, aumentó en gran medida la capacidad de los jóvenes, para interpretar los textos y a través de la contextualización fueron capaces de descifrar las respuestas correctas al Test tipo *Cloze*. 50 de los 57 alumnos evaluados, después de trabajar con ABPr, se ubicaron en los rango bueno y excelente, lo que de

acuerdo a Sag (2010) significa que , lograron la decodificación del texto y una verdadera comprensión lectora, puesto que fueron capaces de reconocer las palabra, ideas, significados, la estructura del texto e incrementaron la capacidad de edificar un patrón mental.

Por otro lado, el Test tipo SCAT, fue diseñado para medir las habilidades lingüísticas en los jóvenes de este estudio. La adquisición de la habilidad lectora, va más allá de poder ver los signos y transformarlos en sonidos. Los alumnos que leen sin prestar atención a la lectura, no saben leer, no basta con saber articular la palabra o inclusive darle ritmo a la lectura, para que se considere que el alumno ha adquirido las destrezas mínimas de la habilidad lectora, además de saber reproducir los sonidos, debe saber escuchar y comprender lo que se lee (Rendón & Peña, 2008).

4.6. Comparativo de Resultados Pres-test y Post-test Tipo SCAT Hombres

En seguida, se presentan los resultados del test tipo SCAT de los hombres de Tercero “A” y “B”, antes del Aprendizaje basado en Proyectos. Esta tabla demuestra la comparación directa, de los dos grupos de hombres que conformaron la muestra. Como se puede apreciar en el test tipo SCAT las diferencia de calificaciones entre un grupo y otro no fueron tan notorias. Los hombres manejan un nivel similar en los dos grupos.

Tabla 16

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero "A" y "B"- Hombres antes del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo SCAT Hombres Tercero "A"	Calificaciones test tipo SCAT Hombres Tercero "B"
77.0	81.2
75.0	77.0
70.8	75.0
68.7	70.8
66.6	68.7
66.6	68.7
66.6	66.6
64.5	64.0
60.4	62.5
56.0	58.3
54.1	58.0
54.0	56.2
47.9	54.0
41.6	50.0
39.5	50.0
37.5	45.0
35.4	41.0
	25.0
	25.0

Esta tabla, establece cómo se comparan los resultados, de un grupo de hombres contra el otro. Antes de que cualquiera de ellos, trabajar con el ABPr. En el caso de los hombres de Tercero "B", se presenta la calificación más alta de un 81.2.

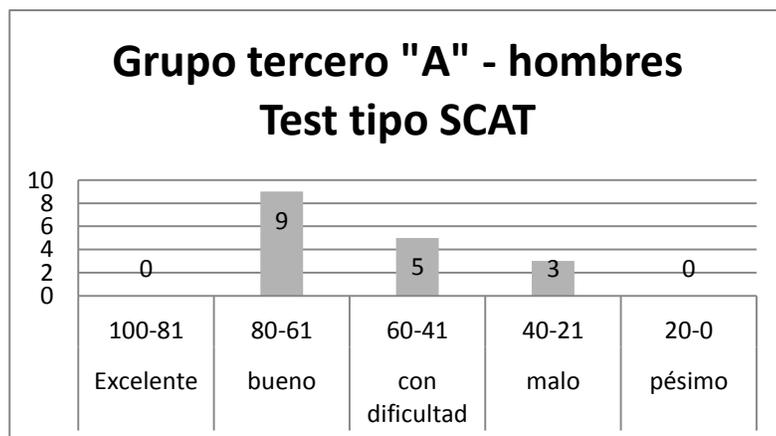


Figura 9. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero "A"- Hombres Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Antes del ABPr los jóvenes del grupo de Tercero "A" obtuvieron los siguientes porcentajes en el Test tipo SCAT, para medir la habilidades lingüísticas: 0% en excelente; 52.9% en bueno; 29.4% con dificultad; 17.6% en malo; y 0% en pésimo.

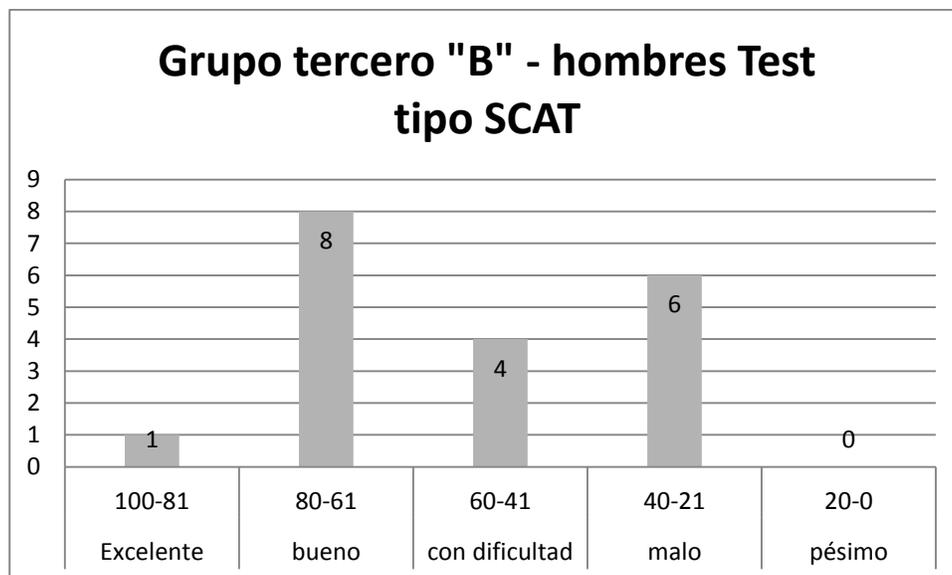


Figura 10. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero "B"- Hombres. Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Mientras que los jóvenes de Tercero "B" Obtuvieron: 5.2% en excelente; 42.1% en bueno; 21% en con dificultad; 31.5% en malo y 0% en pésimo. En esta parte del test las calificaciones entre uno y otro grupo eran más niveladas. Sin embargo, en el grupo de Tercero "B" se presentaron tanto las calificaciones más altas como las más bajas, lo cual, indica una disparidad en las habilidades lingüísticas.

4.7.Resultados Post-test Tipo SCAT Hombres

Tabla 17

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero “A” y “B”- Hombres después del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo SCAT Hombres Tercero “A”	Calificaciones test tipo SCAT Hombres Tercero “B”
79.1	87.5
72.9	85.4
68.7	77.0
66.6	75.0
64.5	70.8
62.5	68.7
62.5	66.6
61.0	66.6
61.0	65.0
58.3	64.5
58.3	62.5
58.3	62.5
56.2	62.5
56.2	62.5
52.0	61.0
43.7	58.3
42.6	56.2
	52.0
	27.0

La tabla 13, hace la comparación de calificaciones entre los grupos de hombres después de que estos trabajaron con el ABPr. En la aplicación de este test se notó que hubo un ligero aumento en las habilidades lingüísticas después de trabajar con el ABPr, sin embargo, no fueron ni tan sustanciales, ni significativas como el aumento que ocurrió en las mediciones arrojadas por el Test Tipo *Cloze*.

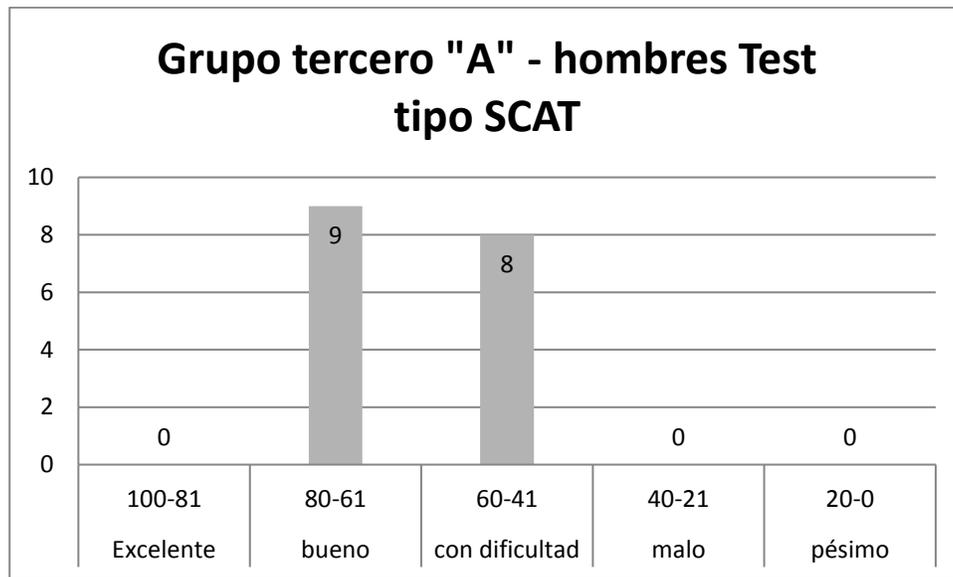


Figura 11. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero "A"- Hombres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los resultados después del ABPr en los jóvenes del grupo de Tercero "A" en el Test tipo SCAT, para medir la habilidades lingüísticas, cambiaron de la siguiente manera: en excelente se mantuvo el porcentaje en 0%; El 52.9% se mantuvo en bueno; El porcentaje de 29.4% pasó a 47% en el nivel de con dificultad; y del 17.6% en malo se redujo a un 0%; Así mismo se mantuvo el 0% en pésimo. Entonces, a pesar de que individualmente algunos de los jóvenes subieron en calificaciones los porcentajes, se quedaron prácticamente inmóviles. Sin embargo, se logró disminuir al 0% los jóvenes en nivel malo y subirlos a nivel con dificultad.

Tabla 18

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "A".

	Variable 1	Variable 2
Media	57.7765	60.2588
Varianza	179.8007	84.6300735
Observaciones	17.0000	17
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9367	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	16.0000	
Estadístico t	-1.7724	
P(T<=t) una cola	0.0477	
Valor crítico de t (una cola)	1.7459	
P(T<=t) dos colas	0.095359	
Valor crítico de t (dos colas)	2.1199	

A pesar, de que algunos de los alumnos hombres de Tercero “A” sí incrementaron su nivel en el Test tipo SCAT, se deberá decir que no hubo un aumento significativo lo cual, valida la hipótesis nula.

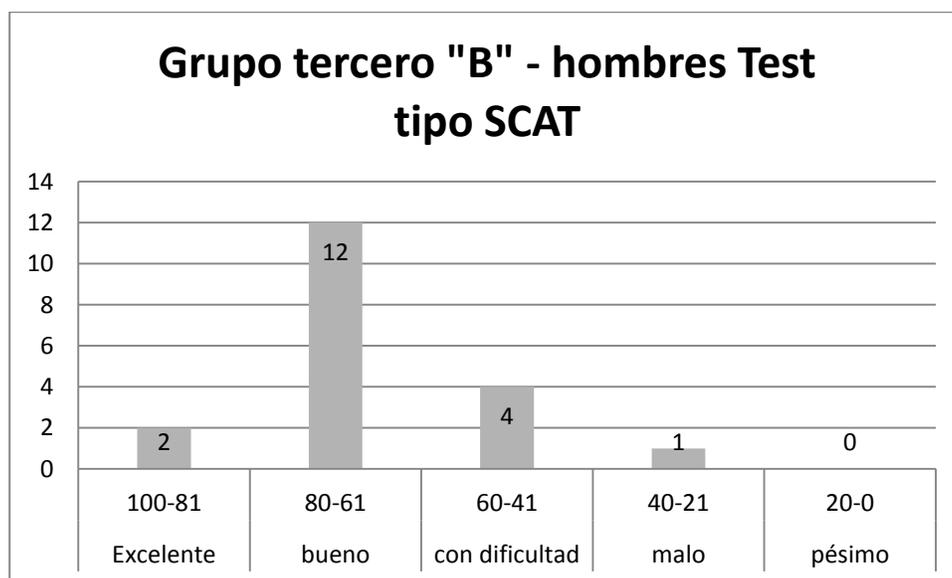


Figura 12. Resultados del Test tipo SCAT de los hombres del grupo de Tercero “B”- Hombres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los jóvenes de Tercero “B” fluctuaron así: del 5.2% en excelente, se subió a 10.5%; del 42.1% en bueno, se cambió a 63.1%; El 21% en con dificultad se mantuvo; Y el 31.5% en malo se redujo al 5.2% y 0% en pésimo. Es decir, el nivel general de habilidades lingüísticas aumentó, después del trabajo con ABPr, sin embargo no tan notoriamente como la competencia de lectura.

Tabla 19

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra hombres de tercero "B".

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	57.7368	64.8237
Varianza	249.6269	166.331769
Observaciones	19.0000	19
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9136	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	18.0000	
Estadístico t	-4.6765	
P(T<=t) una cola	0.0001	
Valor crítico de t (una cola)	1.7341	
P(T<=t) dos colas	0.000188	
Valor crítico de t (dos colas)	2.1009	

A diferencia de los hombres de Tercero “A” el grupo de hombres de Tercero “B”, sí presentaron una diferencia significativa entre las calificaciones del post-test y el pre-test, lo cual, comprueba la hipótesis alternativa y lanza una media que se elevó de 57.7368 a 64.8237.

4.8.Comparación de Resultados Pre-test y Post-test Tipo SCAT Mujeres

Tabla 20

Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero “A” y “B”- Mujeres. Antes del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo SCAT Mujeres Tercero “A”	Calificaciones test tipo SCAT Mujeres Tercero “B”
83.3	65
73.3	56.2
73.3	53.2
71.6	51.6
60.0	50.0
56.6	46.0
53.3	43.0
50.0	40.0
50.0	38.0
46.6	
45.0	
28.3	

Esta tabla muestra cómo se comparan las calificaciones de los grupos de mujeres evaluados, antes de que trabajaran con el ABPr. En cuanto a las calificaciones del test tipo SCAT, las jóvenes del grupo de Tercero “A”, manejan un mejor nivel en cuanto a las habilidad lingüísticas, sin embargo, la calificación más baja se encuentra en este grupo.

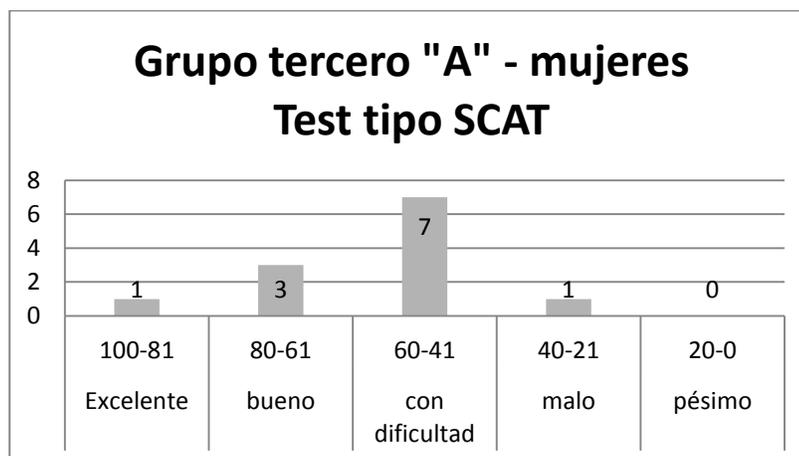


Figura 13. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “A”- Mujeres. Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Antes del ABPr, las jóvenes del grupo de Tercero “A” obtuvieron los siguientes porcentajes, en la prueba tipo SCAT: 8.3% en excelente; 25% en bueno; 58.3% con dificultad y 8.3% en el rango malo; 0% en el rango pésimo.

Tabla 21
Comparación de los resultados de la aplicación del Test tipo SCAT al grupo de Tercero “A” y “B”- Mujeres. Después del Aprendizaje basado en proyectos.

Calificaciones test tipo SCAT Mujeres Tercero “A”	Calificaciones test tipo SCAT Mujeres Tercero “B”
85.4	76.0
73.3	75.0
70.8	62.5
68.7	61.0
68.7	61.0
68.7	58.0
62.5	43.7
56.2	27.0
45.8	20.0
43.7	
41.6	
35.4	

La tabla 21 muestra la comparación de los resultados de mujeres después del trabajo con el ABPr, donde se puede ver que la calificación más alta se mantuvo en el grupo “A”, sin embargo en ambos casos el rango que más se vio favorecido fue el bueno con calificaciones entre el 80 y el 61; lo mismo ocurrió con el caso de los jóvenes.

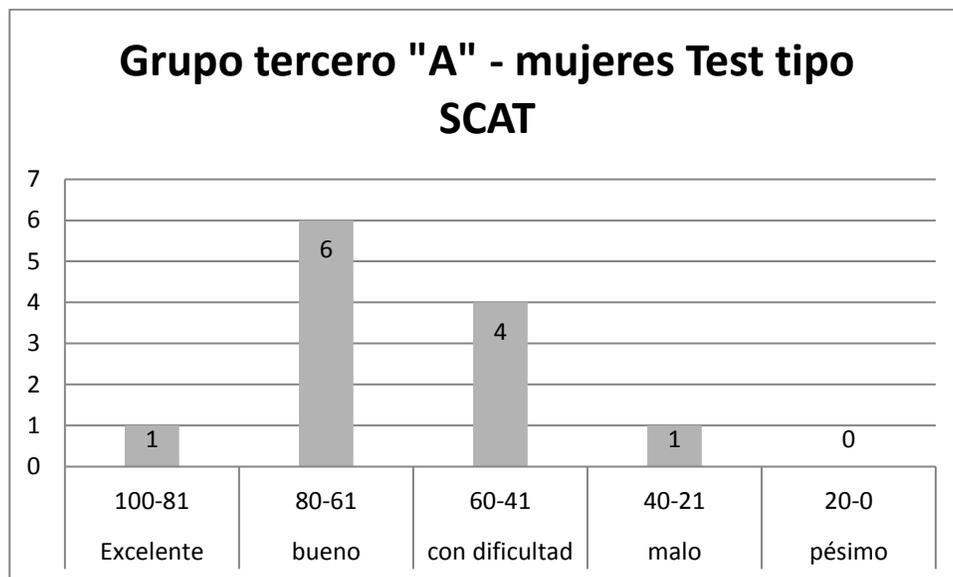


Figura 14. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero "A" - Mujeres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Después del ABPr, las jóvenes del grupo de Tercero "A" obtuvieron los siguientes porcentajes, en la prueba tipo SCAT: el porcentaje de 8.3% en excelente se mantuvo; mientras que el 25% en bueno subió a un 50%; 58.3% con dificultad, bajó al 33.3% y el 8.3% en el rango malo se mantuvo al igual que el 0% en el rango pésimo.

Tabla 22

Prueba *t* para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "A".

	Variable 1	Variable 2
Media	54.8750	60.0667
Varianza	103.8002	236.131515
Observaciones	12.0000	12
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9604	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	11.0000	
Estadístico <i>t</i>	2.8721	
P(T<=t) una cola	0.0076	
Valor crítico de <i>t</i> (una cola)	1.7959	
P(T<=t) dos colas	0.015184	
Valor crítico de <i>t</i> (dos colas)	2.2010	

En el caso de las mujeres de Tercero “A”, se puede ver que sí hay una diferencia significativa en el nivel alcanzado entre el post-test y el pre-test, por lo cual, la hipótesis alternativa es aceptada.

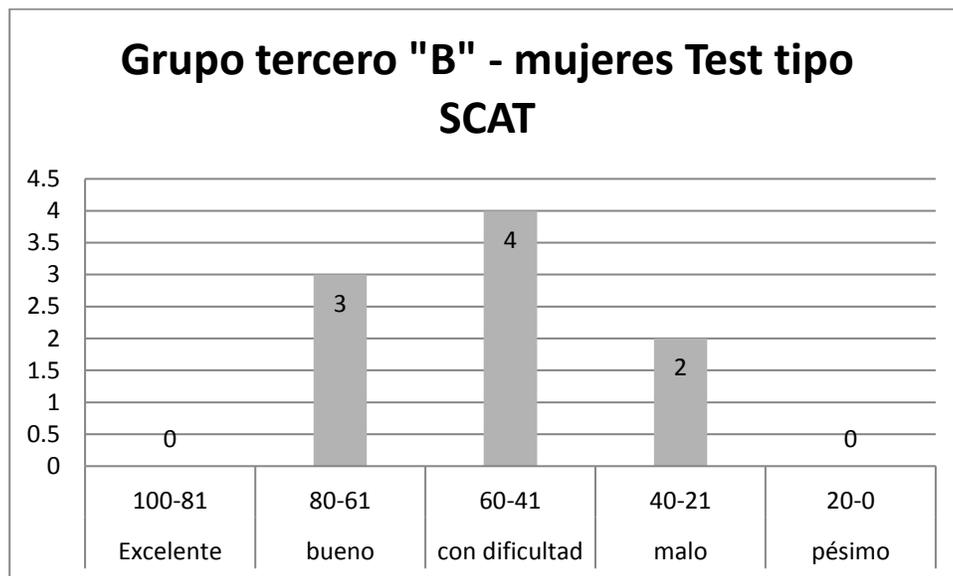


Figura 15. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “B”- Mujeres. Antes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los porcentajes de las mujeres del grupo de Tercero “B” antes del ABPr, en el test SCAT fueron: 0% en excelente, 33.3% en bueno; 44.4% con dificultad; 22.2% en malo y 0% en pésimo.

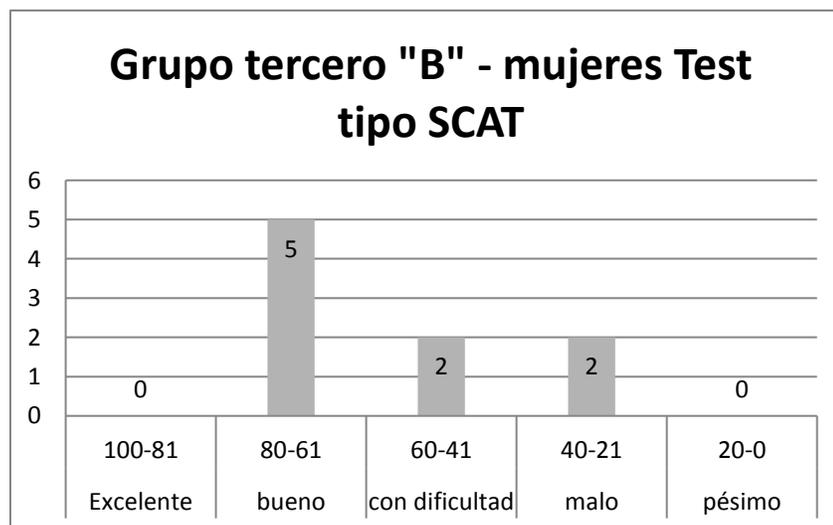


Figura 16. Resultados del Test tipo SCAT del grupo de Tercero “B” - Mujeres. Después del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los porcentajes de las mujeres del grupo de Tercero “B” después del ABPr, en el test SCAT variaron de la siguientes manera: El 0% en excelente se mantuvo, 33.3% en bueno se incrementó al 55%; el 44.4% con dificultad se disminuyó a 22.2%; y 22.2% en malo, 0% en pésimo se mantuvieron. Es decir, al igual que en el caso de los hombres se puede decir que en el caso de la habilidad lingüística el aumento, gracias al ABPr, es menor, sin embargo, sí sucede. Dando generalmente el salto, del nivel con dificultad al bueno. Y en el caso de las personas que estaban en el nivel excelente el aumento se pudo dar, pero, la calificación varió muy poco.

Tabla 23

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas - Relación antes y después del trabajo ABPr muestra mujeres de tercero "B".

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	52.3556	53.8000
Varianza	322.8403	387.7475
Observaciones	9.0000	9
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9630	
Diferencia hipotética de las medias	0.0000	
Grados de libertad	8.0000	
Estadístico t	-0.8030	
P(T<=t) una cola	0.2226	
Valor crítico de t (una cola)	1.8595	
P(T<=t) dos colas	0.445165	
Valor crítico de t (dos colas)	2.3060	

Igual que el caso de los Hombres del Tercero “A”, la mujeres del grupo Tercero “B”, no tuvieron una diferencia significativo en cuanto a las calificaciones del test SCAT, a pesar, de que algunas de ellas sí subieron su calificación.

4.9.Comparación de Resultados Generales Mujeres y Hombres

En cuanto a la comparación general los grupos en el caso del Test tipo *Cloze* el 100% tuvo una diferencia significativa. El cambio se ve reflejado en el gráfico que se presentará más adelante. Esta gráfica, demuestra el aumento de la media en los grupos de hombres y mujeres de los dos grupos con los que se estuvo trabajando.

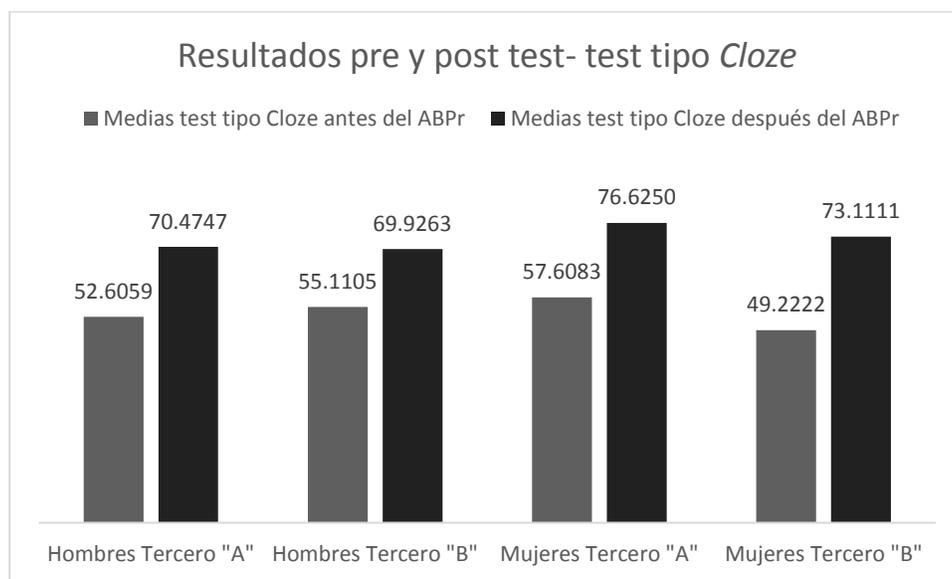


Figura 17. Comparación de los resultados con base a la media de los hombres y mujeres del grupo Tercero "A" y "B" del test tipo *Cloze*.

Esta gráfica, evidencia que, los jóvenes en su gran mayoría antes de trabajar con el ABPr, no lograban la consolidación de sus habilidades lingüísticas de lectura, la cual, pretende que puedan dar los significados correctos a las lecturas realizadas, juzgarlas, interpretarlas y poder transportarlas a la actividad social diaria, para poder generar un progreso cognoscitivo (Rendón & Peña, 2008).

Pero, después del trabajo con ABPr, 35 alumnos de la muestra lograron ubicarse dentro de los rangos buenos y de excelencia lo cual, quiere decir que lograron dominar

al proceso de abstracción, donde el alumno será capaz de cuestionarse así mismo, y cuestionar al texto mismo, y así lograr que se generen incógnitas a resolver en múltiples capas de los niveles literarios (Rendón & Peña, 2008).

Sin embargo en el caso del test tipo SCAT no sucedió lo mismo, dos de los cuatro grupos no logró una diferencia significativa a pesar del aumento en las calificaciones en algunos casos de los estudiantes.

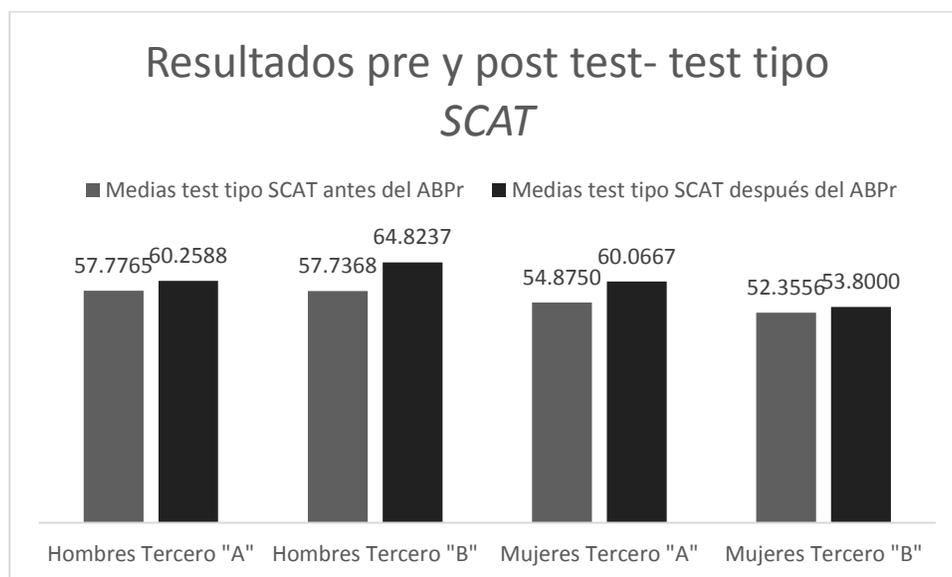


Figura 18. Comparación de los resultados con base a la media de los hombres y mujeres del grupo Tercero “A” y “B” del test tipo SCAT.

La figura 18 muestra de manera gráfica, la comparación de las medias en el pre-test y post- test, que en el caso del grupo de hombres de Tercero “A” y las mujeres de Tercero “B”, no tuvieron un aumento significativo después del trabajo con ABPr, sin embargo el grupo de hombres de Tercero “B” y el de mujeres de Tercero “A”, sí presentaron este aumento.

Los jóvenes trabajaron con el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde el tema principal era aprender a escribir ensayos. El proyecto consistía en trabajar en equipo

para lograr escribir un ensayo de la manera correcta, los jóvenes tuvieron que trabajar en equipo para entregar tres productos: un ensayo individual, una carpeta de evidencias que incluyera la división del trabajo, las minutas y un glosario para el proyecto y un producto final escrito que evidenciara el desarrollo del proyecto. La duración del proyecto fue de un mes; donde se dividieron las actividades de acuerdo a su importancia.

Capítulo 5: Conclusiones.

El trabajo que busca el fortalecimiento de las competencias, es sin duda, arduo, laborioso e implica que tanto los profesores, como los alumnos se comprometan con el proceso educativo en aras de la calidad. Este proyecto buscaba fomentar, desarrollar y fortalecer la competencia lingüística, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, en alumnos de secundaria, en una escuela del sector privado, en Guanajuato, México. Como se mencionada con anterioridad, la competencia lingüística se entiende como “la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales” (Hymes, 1972, pág. 3) . Es decir, si un individuo logra el correcto nivel de la misma será capaz, de la creación y entendimiento de las diversas oraciones y unidades semánticas dentro de un lenguaje (Pilleux, 2001), Por otro lado, esta competencia involucra la semiótica o lectura e interpretación de los signos, para poder darle significado; además de la semántica para poder comunicar (Hymes, 1972).

La importancia del trabajo con la competencia lingüística radica en que ésta es una competencia instrumental, lo que quiere decir que son aquellas que tienen un carácter de utensilio, lo cual, involucra la combinación de la cognición con las destrezas sociales. A su vez, esta competencia incluye las competencias, escrita y verbal, además del manejo de lenguas extranjeras (Villa & Poblete, 2004). Esta competencia ha sido catalogada, como una de las tres competencias (competencias cognitiva, competencias procedimental y social), primordiales, para el desarrollo integral del alumnado (Pérez-Llantada, 2006).

La competencia lingüística, implica tres rasgos fundamentales, la capacidad de comprender textos, de crear textos y la expresión oral misma (Sag, 2010). Es por ello que se trabajó con dos Test que buscan medir la competencia lingüística del alumnado, donde precisamente, se sondea la capacidad de los alumnos de comprender los textos, de interpretar los signos y de comunicar con eficacia a partir de esas interpretaciones; los test usado para estas mediciones fueron un test tipo SCAT y un test tipo *Cloze*.

5.1. Resumen de hallazgos

La muestra para este estudio consistió en 57 jóvenes, entre los 14 y 15 años de edad; cursando el tercer grado de secundaria en una escuela privada del estado de Guanajuato. Por otro lado, se planteó la hipótesis de que en efecto, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite desarrollar la competencia de lingüística en alumnos cursando la secundaria. Donde se esbozó que, el aprendizaje se da cuando se pueden usar los pensamientos para situaciones reales, si el aprendizaje es satisfactorio, este se podría utilizar para la resolución de problemas, o de situaciones sumamente exigente, es decir, si un alumno carece del aprendizaje, no podrá aplicar la información que su mente intenta procesar para la solución de un proyecto (Vargas, Rodríguez, & Luna, 2009).

El ABPr, depende de la gestión de un proyecto complejo, que tenga como objetivo principal el desarrollo integral del alumno, donde los valores, actitudes y habilidades sean incentivadas de forma cohesionada (Maldonado, 2008). Para aumentar la posibilidad de éxito dentro del proyecto, se deben de delimitar de manera minuciosa algunos aspectos: La problemática a tratar, los objetivos específicos del proyectos, los de

los estudiantes, las instrucciones que recibirán los alumnos y cómo se evaluará el proyecto (Rebolledo, 2010).

El proyecto con el que se trabajó fue ¿Cómo escribir un ensayo académico?, se dividió en dos etapas una individual y una grupal. La parte grupal del proyecto empezó con la división de los roles, se indicó a los jóvenes qué roles deberían de existir y se delimitó de forma general las responsabilidades de cada rol; después los estudiantes hicieron un documento como equipo donde especificaban qué rol les había tocado y cuáles fueron sus responsabilidades dentro del grupo.

La siguiente etapa del trabajo grupal consistió en la búsqueda de la información necesaria, para entender cómo se debía escribir un ensayo. Entre todo el salón se dividieron los diferentes temas para la comprensión de la redacción de ensayos y cada grupo debía generar un glosario de términos importantes y una presentación de *powerpoint*.

La tercera y última parte del trabajo en equipo contemplaba la creación de un producto escrito, donde documentaran todo el proceso que habían llevado para comprender el tema ¿Cómo escribir un ensayo académico?, este producto junto con la división de roles, el glosario, minutas y la presentación de *powerpoint* se entregó de manera grupal en un portafolio de evidencias, el cual, se valoraría de acuerdo a los contenidos y la forma de entrega.

Por otro lado, para consolidar y evaluar el aprendizaje individual, cada joven redactó un ensayo de tres hojas en el cual se valuó, el contenido del ensayo, el formato y el uso de referencias y bibliografía.

Los objetivos específicos de este proyecto eran: Identificar ventajas y desventajas en el proceso de aplicación del Aprendizaje Orientado a Proyectos en el desarrollo de la competencia lingüística en alumnos de secundaria. Diseñar una actividad de aprendizaje donde alumnos de secundaria apliquen el ABPr. Adoptar un instrumento de medición que permita comparar el desarrollo de la competencia lingüística antes y después de aplicar el ABPr.

Por lo que se podría decir que todos los objetivos fueron alcanzados satisfactoriamente ya que se logró trabajar con los en el ABPr, así mismo se diseñó de manera cautelosa, aunque con dificultades las actividades a realizar tanto para el profesor como para el alumnado en trabajo basado en proyectos, y esto también impacta en las ventajas y desventajas del ABPr, que se explicarán con más detalle adelante en el texto, y se diseñó y aplicó los Test tipo *Cloze* y tipo *SCAT*, que permitieron medir el avance en la competencia lingüística de los jóvenes.

Todo proyecto presenta limitaciones propias de la naturaleza del mismo; en particular, para la realización de esta Tesis se presentaron las siguientes limitaciones

1. Renuencia de los padres de familia ante la nueva propuesta de trabajo en proyectos, lo cual podría resultar en falta de entusiasmo, de alumnos para realizar el estudio, o retraso.
2. Falta de disposición al cambio por parte de los alumnos, dado que era una nueva forma de trabajar y de calificar.
3. Que los términos de estudio y las formas de evaluación no quedaran claras y debían ser sujetas a modificación.

4. Que los contenidos de la materia no podían maridar con el proyecto.
5. Que la directiva decidiese no continuar con el trabajo basado en proyectos y se quedase el trabajo trunco.

Hablando de las ventajas y desventajas del ABPr y las limitaciones del proyecto mismo, se podría recalcar que una de ellas radicó precisamente en el involucramiento del alumnado con la nueva estrategia de aprendizaje. Es decir, se presentó cierta resistencia de los jóvenes ante la expectativa, de hacerse cargo de la manera de aprender. Fue difícil lograr la comprensión y aceptación del ABPr, ya que se consideraba que sería más trabajo para los alumnos. Sin embargo, conforme avanzó el proyecto se produjo un cambio en el paradigma de los jóvenes, ya que se vieron empoderados en cuanto a tiempo y decisiones, lo cual, llevó a que se pudiera culminar de manera satisfactoria de los diferentes proyectos.

5.2. Formulación de recomendaciones

Tomando en cuenta esta limitación, para futuros estudios se podría recomendar, empezar a trabajar con los alumnos en el ABPr, de manera más paulatina y preparar no sólo las especificaciones del proyecto sino, una sección donde se explique lo que es el ABPr, y qué se espera del alumnado. Porque a pesar de que se presentaron, las actividades que debían realizar los jóvenes, se tuvo que reestructurar la planeación del proyecto, para primero lograr que los jóvenes comprendiesen qué es el ABPr y después trabajar en el proyecto en sí. Y a pesar de ello, en el proceso se tuvo que explicar varias veces lo que era el objetivo y la manera en que se iba a alcanzar. Sin embargo, en cuanto a los padres de familia, el 100% dio su aprobación y no hubo ningún inconveniente.

Otra de las desventajas se presenta en cuanto a los tests, ya que, la parte de la comprensión lectora se pudo a ver visto favorecida, porque los jóvenes presentaron dos veces el mismo examen, por lo cual, la segunda vez en la parte del test tipo *Cloze* en específico, algunos de alumnos terminaron en un tiempo menor, lo cual, se podría adjudicar al conocimiento previo del texto. Sin embargo, no fue una gran mayoría e inclusive hubo jóvenes que no terminaron esta parte argumentando falta de tiempo.

Es de esta inquietud, que nace otra recomendación para estudios posteriores, ya que a pesar que se puede decir que los tests, funcionaron de manera efectiva con referencia a la contabilización del incremento o decremento en la competencia lingüística, pero se podría mejorar el tiempo de aplicación para que el segundo intento se hiciera en menos tiempo. O inclusive se podría cambiar la lectura, para que los jóvenes no contarán con conocimientos previos de lo que se les preguntará, lo que podría resultar en una lectura más fidedigna, sin embargo se tendría que ser cauteloso, porque de igual manera podría resultar en un sesgo para los jóvenes que sí necesitan todo el tiempo para contestar su examen.

Así mismo, en cuanto a las ventajas a través de este trabajo de investigación, se pretendía beneficiar a la comunidad educativa del Colegio, ya que se consideraba que el ABPr, podría beneficiar a los alumnos involucrados (como se puede ver en el gráfico 16), así mismo, de los docentes que laboran en la institución. Este beneficio, se buscaba alcanzar por medio de incentivar la mejora de la competencia lingüística. Lo cual, impactaría de manera directa a las materias de idiomas y de humanidades. Y, de manera no tan evidente, pero, igualmente significativa envuelve saberes que permitirán un mejor

aprovechamiento y desenvolvimiento del alumno en las diversas materias en las que se encuentra inscrito.

En cuanto a los beneficios que se esperaban obtener se puede decir que se lograron en cierta medida. Ya que los jóvenes del Tercer grado, ahora muestran un mejor uso del lenguaje e inclusive se presentó un mejoramiento en el entendimiento de los problemas de índole racional, porque el trabajo con las analogías verbales les ayudó al mejor entendimiento de las instrucciones a problemas planteados. Así mismo, los resultados arrojados por la comparación del pre-test y post-test comprobaron que en cuanto a la comprensión lectora (test tipo *Cloze*), se comprobó cabalmente la hipótesis alternativa ya que se produjo una diferencia significativa en los grupos tanto de hombres como de mujeres. Sin embargo en cuanto al aumento de las habilidades lingüísticas (test tipo SCAT), sólo en dos de los cuatro casos se obtuvo una diferencia significativa. Sin embargo, esto se considera un acierto, ya que aunque no todos los jóvenes lograron la meta en su gran mayoría sí mejoraron.

De acuerdo a estas observaciones nacen nuevas interrogantes; por un lado se podría decir que el ABPr, fue una herramienta efectiva en cuanto al trabajo en la competencia lingüística porque, como se puede ver en los resultados tanto los hombres como las mujeres incrementaron su nivel en este rubro. En cuanto a la habilidad de lectura y escritura, con el trabajo de ABPr, se vio ampliamente beneficiada, puesto que los porcentajes subieron de manera notoria tanto en hombre como mujeres. Sin embargo, el aumento de calificación en las mujeres fue aún más notorio que en su contraparte masculina,, en el caso de los hombres del grupo de Tercero “A”, se pasó de un 36 a un

43 de la calificación más baja. Mientras que las mujeres pasaron de un 28 a un 58 subiendo 30 puntos en calificación.

Los resultados después del ABPr en los jóvenes en el Test tipo SCAT, para medir la habilidades lingüísticas, cambiaron ligeramente. Es decir, el nivel general de habilidades lingüísticas aumentó, después del trabajo con ABPr, sin embargo no tan notoriamente como la competencia de lectura; se puede decir que en el caso de la habilidad lingüística el aumento, gracias al ABPr, es menor, sin embargo, sí sucede. Dando generalmente el salto, del nivel con dificultad al bueno. Y en el caso de las personas que estaban en el nivel excelente el aumento se pudo dar, pero, la calificación varió muy poco.

Sin embargo, en cuanto a las habilidades de interpretación no se dio un crecimiento significativo entonces, para posteriores estudios se podría trabajar en conjunto el ABPr, con la interpretación de analogía verbal. Haciéndolo de manera mucho más puntual, donde la pregunta a contestar sería ¿puede el ABPr, ayudar al desarrollo de la interpretación de analogías verbales y por consiguiente desarrollar la competencia lingüística? Estos planteamientos, tienen relación con los estudios realizados por Moreno y Pérez (2000), puesto que los autores pudieron notar un incremento en las habilidades de comunicación oral en el grupo experimental. Sin embargo, la competencia léxica aumento en ambos grupos. En el grupo de control se observó un incremento en la competencia escrita y el uso del diccionario. Por lo que concluyen que sería mejor una aplicación de un método mixto que rescate las diferentes actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar sus competencias y habilidades (Moreno & Pérez, 2000). De igual manera, para proyectos posteriores, se podría trabajar

de manera más consciente en el incremento de las competencias y habilidades lingüísticas del alumnado.

Por otro lado, en cuanto a la competencia lectora se podrán plantear preguntas como ¿la exposición previa a los contenidos tendrá influencia en la comprensión lectora? Es decir, ¿cuántas veces se debe leer un texto para que se comprenda cabalmente?

Así mismo, el trabajo ABPr, no sólo fortaleció las competencias lingüísticas sino que ayudo a que el grupo trabajará mejor en los trabajos en equipo. Se logró comprender que ellos eran los arquitectos de su aprendizaje e incluso se inició una red de tutorío para jóvenes con problemas en el tema tratado. Ya que, los algunos jóvenes se dieron cuenta que podían explicar el tema de manera fluida, puesto que ellos lo habían investigado desde el principio y aplicado satisfactoriamente en un proyecto.

Este descubrimiento va de la mano con otras investigaciones como el trabajo realizado por Cenich y Santos (2005), los cuales, buscaban que a través del ABPr los alumnos desarrollarán un compromiso hacia la culminación satisfactoria del proyecto, el cual, debía de servir para generar un aprendizaje significativo en los alumnos, además de servir como un medio de enseñanza y útil en la labor profesional (Cenich & Santos, 2005). Como resultado a ese estudio, los autores destacan que el sentido de compromiso se vio elevado en los alumnos que terminaron satisfactoriamente la asignación. Además de que se vio un desarrollo en las capacidades argumentativas y de aceptación de diferentes puntos de vista (Cenich & Santos, 2005). Estos resultados, se repitieron como ya se mencionaba, en este proyecto, dado que los jóvenes desarrollaron, un sentido inherente de compromiso hacia sus compañeros y el trabajo colaborativo desembocó en

el desarrollo de las habilidades lingüísticas, que a su vez se relacionan con las argumentativas y viceversa.

Es entonces, que se podría plantear también la hipótesis de que el ABPr, ayuda al desarrollo de las competencias, donde se podría crear una interrelación con otras competencias alternas. Es decir, el ABPr, podrá desarrollar la competencia lingüística, y paralelamente incentivar el trabajo en equipo y ayudar al fomento de otras competencias secundarias, propias de la lingüística.

Sin duda, la experimentación con nuevas maneras de aprendizaje abre al panorama a miles de posibilidades. El simple hecho de que los jóvenes, encuentren el ahínco, la tenacidad y la voluntad e inclusive se podría decir la resiliencia a los cambios es en sí mismo un gran hallazgo. El ABPr, permite que el alumnado se vea empoderado en la toma de decisiones, en cuanto a su proceso de aprendizaje, lo cual, establece que no existe un límite real, ya que ellos decidirán hasta donde avanzar. Por otro lado, el lenguaje crea, une, destruye y regenera mundos; es posible, que a través de la experiencia de este proyecto los jóvenes ahora hayan expandido su poder crear, unir, destruir y regenerar universos.

6. Referencias

- Gobierno de Cortazar.* (2014). Recuperado el Mayo de 2014, de Cortazar Avanzando Juntos : <http://cortazar.gob.mx/municipio/Index.html>
- Boss, S. (2013). *Los diez consejos principales para evaluar el Aprendizaje Basado en Proyectos.* Recuperado el 2014, de Edutopia.org: <http://www.edutopia.org/pdfs/guides/edutopia-guia-diez-consejos-para-evaluar-PBL-espanol.pdf>
- Cantú Delgado, H. (2006). *Desarrollo de una cultura de calidad.* México D.F.: Mc Graw Hill.
- Carbajo, C. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Universidad de Murcia, Educatio*, 223 - 229.
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Redalyc.*
- Chen, W., Lai, M. M., Li, T. C., Chen, P., Chan, C. Y., & Lin, C. C. (2011). Professional development is enhanced by serving as a mini-CEX preceptor. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 31(4), 225-230.
- Chicharro, A. (2004). Organización textual y comportamiento receptor: aspectos de la teoría semiótica de Lotman en la teoría empírica de la literatura . *Entretextos.*
- Coll, C. (s.f.). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda, mucho menos que un remedio.* Recuperado el 3 de Mayo de 2014, de Aula de Innovación Educativa: http://tabasco2.setab.gob.mx/edu_basica/superacion_academica/curso_basico_2009/6-Cesar_Coll.pdf
- Colley, J. L., Doyle, J. L., & Hardie, R. D. (2002). *Corporate strategy.* New York, United States: McGraw Hill.
- Colliver, J. (2000). Effectiveness of Problem-based Learning Curricula: Research and Theory. *Academic Medicine*, 259 - 266.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula.* Recuperado el 3 de mayo

- de 2014, de Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES):
http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/html_1
- Dirección general de Educación y Cultura. (2004). Competencias Clave para un Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Un marco Europeo. *Comisión Europea.*, 3 - 20.
- Galeana, L. (2009). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de Universidad de Colima:
<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2005). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 97 - 108.
- García, J. (2011). *México, reprobado en comprensión de lectura*. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de OEM en Línea:
<http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1970842.htm>
- Giammatteo, M., Albano, H., & Basualdo, M. (2011). Competencia léxica, habilidades y destrezas para acceder a los textos. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, 1-15.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Gülbahar, Y., & Tinmaz., H. (2006). Implementing Project-Based Learning And E-Portfolio Assessment In an Undergraduate Course de los autores . *Baskent University, Turkey*, 309-327.
- Hernández-Ramos, P., & Paz., S. D. (2009). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience . *Journal of Research on Technology in Education*, 151-173.
- Hymes, D. (1972). Competencia Comunicativa. *Academia*.
- Jiménez, M., & Irigoyen, J. (s.f.). Discurso Didáctico y Enseñanza de la Psicología. *Revista Sonorense de Psicología*, 55 - 61.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación* 33, 77-96.

- Maldonado, M. (2008). aprendizaje basado en proyectos colaborativos: una experiencia a nivel superior. *Redalyc* , 158-180.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*. Recuperado el 2014, de REDALYC.
- Martínez, M. T., Montalvo Apolín, D., & Pupo Alamaguer, S. (2011). Uso de foros en la educación virtual: Su impacto en el proceso educativo. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 2 (3), 22-28.
- Moffett, J. (1983). *Kinds and Orders of Discourse*. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de <https://advancedcomposition2009.wikispaces.com/file/view/Moffett+Discourse.pdf>
- Moreno, J., & Pérez, M. (2000). Un programa para Incrementar la Competencia Léxica en Educación Secundaria Obligatoria. *Universida de Murcia*, 173-187.
- Nafría, A. (2005). El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes históricos . *UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA JOSÉ SIMEÓN CAÑAS*, 1 - 98.
- Navarro, J., & Huguet, Á. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria. *evista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69-78.
- Oblinger, D. G., & Verville, A. L. (1998). *What business wants from higher education*. Phoenix,Arizona: American Council on Education.
- Ocaña, R. (2010). Pasado y Presente de la Investigación Educativa. *Revista Digital Universitaria*, 2-7.
- Ogaz, L. (2013). ¿Qué es la comunicación? *Movimiento Generación 80*.
- Pérez, P., & Zayas, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística . *Alianza Editorial*, 1-12.
- Pérez-Llantada, C. (2006). *Formación en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas para el*. Recuperado el 2014, de UNIZAR: http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_10.pdf

- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudio filológicos*, 143-152.
- Rebolledo, S. (2010). Aprendizaj Basado en Proyectos. *Innovación y experiencias educativas*.
- Reigeluth, C. (2000). *Diseño De la Instrucción Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción Parte I*. Madrid: Mc Graw Hill Aula XXI Santillana.
- Rendón, G., & Peña, J. (2008). *Competencias línüísticas y Comunicativas*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rodríguez, A. L., & Aguilar, J. V. (2007). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. Recuperado el 3 de Febrero de 2014, de Universidad Virtual del Tec de Monterrey:
http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/posgrado/sp/ago2012/EGE/ed4022/9789681870027_pp21.pdf
- Rojas, P., Espinoza, C., & Leighton, E. (2011). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* . Recuperado el 12 de mayo de 2014, de CIAEM:
<http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/811/supp/811-2142-1-SP.pdf>
- Sag, P. (2010). *La Competencia Lingüística*. Recuperado el 2014, de Innovación y Experiencias Educativas: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/PETRA_SAG_LEG_RAN_01.pdf
- SEP. (2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (Continúa en la Tercera Sección)*. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de Secretaria de Gobernación :
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- SEP. (2012). *la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de Secretaria de Educación Publica:
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/?act=rieb>
- Tejada, J. (2000). *La Educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias*. Recuperado el 3 de Febrero de 2014, de Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado:

http://www.benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_INDUCCION/JOSE_TEJADA_FERNANDEZ.pdf

Tippelt, R., & Linddemann, H. (2001). *El método de Proyectos*. Recuperado el 2014, de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf>

Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Recuperado el 3 de Mayo de 2014, de Talca: Proyecto Mesesup: http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Universidad Nacional de Tres de Febrero. (s.f.). *Teoría de la Comunicación*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de unbtrefvirtual: <http://loginbp.untrefvirtual.edu.ar/archivos/repositorio/1000/1170/html/Unidad1/archivos/pdf/unidad1.pdf>

Valenzuela, J., & Flores, M. (2011). *Fundamentos de Investigación Educativa*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Vargas, E., Rodríguez, E., & Luna, J. (2009). Evaluación de la estrategia "Aprendizaje Basado en Proyectos". *Redalyc*, 13-25.

Vilá, M. (2004). Actividad Oral e Intervención didáctica en las aulas. . *Glosas Didácticas*, 113 - 120.

Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Recuperado el 3 de Febrero de 2014, de REDECA: <http://redecu.uach.mx/concepto/Aprendizaje%20basado%20en%20competencias.%20Una%20propuesta%20para%20la%20evaluacion%20de%20las%20competencias%20genericas.pdf>

Villa, A., & Poblete, M. (2004). Prácticum y Evaluación de Competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-19.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Villa, A., & Poblete, M. (2011). *Evaluación de Competencias Genéricas: Principios, Oportunidades y Limitaciones*. Recuperado el 3 de Mayo de 2014, de Universidad de Deusto:

http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n_competencias_aurelio_bordon.pdf

Vrooman, M. (2002). El rendimiento escolar de niños indígenas y la competencia lingüística de la L1. *University of Northern Colorado*, 807-814.

7. Apéndices

7.1. Apéndice A: Prueba piloto

Primera sección Test tipo Cloze

A continuación, se presentará un texto al cual le faltan ciertas palabras. Completa los espacios en blanco con lo que consideres es la mejor respuesta. Para esta sección cuentas con 20 minutos.

Fragmento de “La Luz es como el Agua”

Autor: Gabriel García Márquez

La noche del miércoles, como todos los miércoles, los padres se fueron al cine.

Los niños, dueños y _____ de la casa, cerraron _____ y ventanas, y rompieron la bombilla encendida de una _____ de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca como el _____ empezó a salir de la bombilla rota, y lo _____ correr hasta que el nivel llegó a cuatro _____. Entonces cortaron la corriente, sacaron el _____, y navegaron a placer por entre las islas de la _____.

Esta aventura fabulosa fue el _____ de una ligereza mía cuando participaba en un seminario sobre la _____ de los utensilios domésticos. Totó me preguntó cómo era que la luz se encendía con sólo _____ un botón, y yo no tuve el valor de pensarlo dos veces.

-La luz es como el agua -le contesté: uno abre el grifo, y sale.

De modo que siguieron _____ los miércoles en la noche, aprendiendo el manejo del _____ y la brújula, hasta que los padres regresaban del cine y los _____ dormidos como ángeles de tierra firme. _____ después, ansiosos de ir más lejos, pidieron un equipo de pesca submarina. Con todo: máscaras, aletas, tanques y escopetas de aire comprimido.

Segunda Sección Test tipo SCAT

En esta sección encontrarás una serie de analogías verbales como se muestran a continuación

1. SUCURSAL : EMPRESA:

- A) súbdito : rey
- B) colonia : imperio
- C) satélite : televisión
- D) habitación : mansión

Una EMPRESA puede tener una SUCURSAL, como un IMPERIO puede tener una COLONIA. Como relación secundaria, la empresa puede tener una o varias sucursales que dependen de ella; lo mismo que el imperio puede poseer una o varias colonias que depende de él. Por lo tanto la respuesta correcta es B.

A continuación se presentan una serie de analogías. Completa en tu hoja de respuestas rellenando el círculo de la que consideres es la respuesta más acertada. Para esta sesión cuentas con 20 minutos, no contestes hasta que el aplicador te lo indique.

1. POLLO: GALLINA ::

- A) perro : cachorro
- B) ballenato : ballena
- C) gato: minino
- D) bebé: infante

2. ÁRBITRO: PARTIDO ::

- A) jurado: juicio
- B) juez: condena
- C) juez: juicio
- D) maestro: examen

3. MAÑANA: DESAYUNO ::

- A) noche : cena
- B) día: merienda
- C) comida : atardecer
- D) noche : descanso

4. YEGUA: CABALLO ::

- A) tigresa: tigre
- B) león: leona

26. MESA : PATAS ::

- A) puerta : perilla
- B) papel : pluma
- C) cabello: peine
- D) libro: historia

27. INVIERNO : FRÍO ::

- A) estrellas : cielo
- B) lluvia : charco
- C) internet : computadora
- D) pluma : papel

28. MANGO : FRUTA ::

- A) abrigo : perchero
- B) soccer : juego
- C) carro : conductor
- D) pared : papel

29. DULCE: AZÚCAR::

- A) árbol : hojas
- B) alto : pequeño

C) portillo : caballo

D) yegua : potro

5. LAPÍZ : ESCRITOR ::

A) guitarra: música

B) pincel: pintor

C) martillo : carpintero

D) espátula : chef

6. RIELES: TREN ::

A) tren : camión

B) hierro: carretera

C) carro: carretera

D) tren : carretera

7. MARACANA : ESTADIO ::

A) bastilla: museo

B) casa: hotel

C) criminal : prisión

D) Louvre: museo

8. DATIL : PALMERA ::

A) arbusto: flores

B) palmera: coco

C) uva : vid

D) papa: tierra

C) día : año

D) grandísimo : enorme

30. SANDWICH: PIZZA::

A) sopa : caliente

B) jardín : granja

C) luz : sombra

D) sandía : fruta

31. TRISTE : LLORAR::

A) estrecho : ancho

B) enojado : gritar

C) flores : hermosa

D) cena : comer

32. CAMINAR : ZAPATOS ::

A) bisagras: puerta

B) dibujar: lápiz

C) teléfono: iPod

D) hablar: canta

33. ÁSPERA: SUAVE ::

A) círculo: redondo

B) calcular: medida

C) similar: opuesto

D) encuentran: abrir

9. SACERDOTE : PADRE::

- A) padre: hijo
- B) enfermera : médico
- C) maestro : alumno
- D) doctor: médico

10. ABDE : 1245 ::

- A) EFHI: 5679
- B) ABCE : 1234
- C) ABDE: 1256
- D) EFHI: 5689

11. CHILE : PICANTE ::

- A) amargo: dulce
- B) dulce: sabor
- C) miel : dulce
- D) azúcar : agrio

12. CONCIERTO : ORQUESTA ::

- A) palabras : oraciones
- B) investigación : profesorado
- C) crimen: policía
- D) tranquilo : lago profundo

13. NIÑO : ADOLESCENTE ::

- A) hembra: varón

34. DESTRUCCIÓN: BOMBA ::

- A) olas: el mar
- B) léase: escribir
- C) sueño: despertar
- D) cerrar: llave

35. AMBULANCIA: EMERGENCIA::

- A) asentir : acuerdo
- B) números: calcular
- C) caer: subida
- D) médico: Tratamiento

36. CABALLO: MONTAR ::

- A) helados: leche
- B) cama: dormir
- C) broma: divertido
- d) café: el té

37. OJOS: VISIÓN ::

- A) estanque: pescado
- B) caminar: trotar
- C) cerebro: el pensamiento
- D) pájaro: cantar

38. NUECES: ARDILLA ::

- A) carne: León

B) cachorro: pitbull

C) semilla : árbol

D) tucán : pájaro

14. DINÁMICO : EXPLOSIVO ::

A) amargo : dulce

B) celoso : tolerante

C) venganza : rivalidad

D) perseverante : persistente

15. METÁFORA : POESÍA ::

A) ironía : drama

B) símil : comparación

C) ficción : narrativa

D) vivido : aburrido

16. VALIOSO: INDIGNO ::

A) inferior : humillación

B) fiscal : financia

C) obsoleto : moderno

D) celoso : energético

17. ONCOLOGÍA: TUMOR ::

A) topas : precioso

B) cápsula : tubular

C) lentes : visión

B) Arroz: alimentos

C) estaño: techo

D) lengua: hablar

39. COLORES: ARCO IRIS ::

A) volar: se deslizan

B) diversión: amigos

C) máscara: ocultar

D) cristal de copo de nieve

40. CONEJO: MADRIGUERA ::

A) trampa: presa

B) castor: lago

C) ciervos: impala

D) canguro: bolsa

41. PREJUICIO: SESGO ::

A) herramienta: maquinaria

B) hambre: alimentos

C) malicioso : malévolo

D) perezoso: el sueño

42. ROSA: FLOR ::

A) Lavanda: fragancia

B) almendra: nuez

C) pelicano: pescado

D) experimento : resultado

18. EGOISTA : AVARO ::

A) loco : ridículo

B) gemir : llorar

C) tarifa: taxi

D) traidor : traicionero

19. EFÍMERO : ETERNO ::

A) sueño : pesadilla

B) nostalgia : añorar

C) capricho : satisfecho

D) rescate : dinero

20. SUSPENSO : DETECTIVE ::

A) optimista : esperanzado

B) charlatán : embustero

C) competición : gladiador

D) elefante : marfil

21. COMISARIO : ARRESTAR ::

A) Odisea: épico

B) rock: balada

C) valet parking : estacionar

D) novela : trama

22. HELADO : FRÍO ::

D) equipo: el conocimiento

43. ELEFANTE : MANADA

A) pájaros: petirrojo

B) lápices: lapicera

C) niños: kínder

D) peces: banco

44. OASIS:DESIERTO ::

A) pájaro: nido

B) ballenas tiburones:

C) biblioteca: conocimiento

D) viaje: coche

45. ANTÓNIMO: OPUESTO::

A) residuos: escombros

B) calma: paz

C) batalla: la muerte

D) espacio: astronauta

46. IDIOMA: JEROGLÍFICO::

A) mansión: Palacio

B) masacre: el entierro

C) autoridad: oficina

D) arte: Mona Lisa

47. CIRCO: MALABARISTA ::

A) azúcar : dulce

B) toalla : baño

C) silla : sentarse

D) bebé : llanto

23. JUEGO : ENTRETENIDO ::

A) pájaro : parvada

B) papá : mamá

C) sopa : caliente

D) cachorro : perro

24. JUEGO : ENTRETENIDO ::

A) pájaro : parvada

B) papá : mamá

C) sopa : caliente

D) cachorro : perro

25. CÁMARA : IMAGEN

A) pera : dulce

B) aire : globo

C) pez : caña

D) manzano : manzana

A) arco: la flecha

B) oficina: trabajo

C) Galería: artista

D) campo: abrir

48. FRÍO: CALIENTE ::

A) ratón: computadora

B) comida: Restaurante

C) amble : cruel

D) leche: vaca

49. FICCIÓN: IMAGINACIÓN ::

A) luchar: la muerte

B) baile, cante

C) visión: los ojos

D) el romance: el amor

50. CORTINA : SOMBRA ::

A) foco : luz

B) televisión : casa

C) taxi : carro

D) hoja : libro

7.2. Apéndice B

Compendio de algunas respuesta representativas al Test tipo Cloze

pregunta 1	y	y	y	y su	hermano	hermano	y	y	Carlos
pregunta 2	ellos	totalmente	tan	bien	muy	ambos	emocionados	completamente	
pregunta 3	sus	sus	sus	sus	sus	sus	sus	sus	
pregunta 4		nadie	él		ellos	papá	papá	nastacia	
pregunta 5	más	traerlo	mismo		luz	agua	si	dinero	
pregunta 6	sus	la	la	sus	sus	su	el niño	mi	
pregunta 7	que	que	que	lugares	remos	agua	barcos	aguas	
pregunta 8		necesita	compré	tienen	la	obtienen	bañera	sale	
pregunta 9	él	Joel	ella	ella	ellos	esposa	que	Anastacia	
pregunta 10	tenían	tenían	tenía	tienen	tenían	tenían	tiene	tenían	
pregunta 11	hay	tenían	en	en	había	en	que	había	
pregunta 12	lago	muelle	lago		puerto	mar	botes	lugar	
pregunta 13		Cartagena	Cartagena		Cartagena	Cartagena		España	
pregunta 14		pueblo	piso		piso	calle	barcos	piso	
pregunta 15	siempre	cuando	todos	donde	ellos	y	pero	Madrid	
pregunta 16	supieron	podían	volvieron	pudieron	pudieron	aceptaron		podían	
pregunta 17		botes	par	bote	yate	par	barco	bote	
pregunta 18	reconocimiento	han	concurso		premio	reconocimiento	pez	reconocimiento	
pregunta 19	habían	concurso	han		habían	habían	compró	habáin	
pregunta 20		todo	regalos		regalos	remos	el bote	este	
pregunta 21		una			mucho	todavía		mucho	
pregunta 22		todo	préstamos		multas	luz		dinero	
pregunta 23	madera	remos	madera	madera	fierro	madera		madera	
pregunta 24	marcado	amarrado	en	en	en	en	bonito	en	
pregunta 25	él	él	él	aquel	él	él	él	él	
pregunta 26	estaba	dijo	dijo	y	dijo	dijo	padre	dijo	
pregunta 27	no	no	no	no	no	no	nos	no	
pregunta 28	cobertizo	puente	muelle		cuarto	elevador	pero	ascensor	
pregunta 29	sótano	muelle	garaje	ya	cuarto	baño	espacio	auto	
pregunta 30	embargo	falta	permiso		pensar	rendirse	pensarlo	dormir	
pregunta 31	llevaron	salieron	trajieron	hablaron	fueron	llegaron	bote	indicaaron	
pregunta 32	bote	botes	bote	bote	cuarto	barco	bote	bote	
pregunta 33	subirlo	llegar	subirlo	subirlo	remar	meterlo	subirlo	subirlo	
pregunta 34	entonces	niños	tontos		niños	bueno	papá	alto	
pregunta 35	discípulos	niños	niños	niños	niños	niños	niños	niños	
pregunta 36	era	era	era	era	era	era	era	era	
pregunta 37	pudimos	está			pudimos	logramos	bote	nada más	

pregunta 38	todos	todos	todos	todos	todos	tarde	temían	todos
pregunta 39	fueron	fueron	fueron	fueron	fueron	fueron		fueron
pregunta 40		traviosos	condiscípulos		señoras	amigos	se	amigos
pregunta 41	las	cerraron	quitaron	cerraron	las	cerraron		abrieron
pregunta 42		apagada	brillante		rota	vieja		grande
pregunta 43	destello	mar	rayo	rato	hilo	destello	minuto	rayo
pregunta 44	azul	tal	azul	brillante	rota	arroyos	bonita	líquida
pregunta 45	Salí	fluir	salir	salir	caer	salir	brotar	salir
pregunta 46	puso	hecho	primera		empezó	vieron	apagaron	dejaron
pregunta 47	destello	final	cuarto		cuarto	luz	interruptor	cuarto
pregunta 48		con			en	en	el foco	siguieron
pregunta 49	Madrid	todo	rutas		cuarto	cuarto	agua	través
pregunta 50	selva	casa	corriendo		escalera	casa	casa	luz
pregunta 51	el	una	ella	ella	un	como	asombroso	un
pregunta 52		emoción			bombilla	aire		imaginación
pregunta 53		concurso	concurso		sueño	concurso	asiento	concurso
pregunta 54	antiguo	quehaceres	animales		lugares	aparatos	libros	niños
pregunta 55	sabía	hacía	veía	es	es	podía		sabía
pregunta 56	simplemente	apretar	tocar	tocar	apretar	cables	un	presionar
pregunta 57	el	ningún	ella	el	el	elevador	que	el
pregunta 58	veces	veces	veces	veces	veces	veces	veces	veces
pregunta 59	aire	agua	cielo	agua	agua	agua	agua	agua

7.3.Apéndice C

Condensado de alumnos que tuvieron respuestas correctas en el pre y post test tipo SCAT.

	Respuestas correctas test tipos SCAT	Número de alumnos que tuvieron la respuesta correcta en el pre-test	Número de alumnos que tuvieron la respuesta correcta en el post-test
pregunta 1	a	29	36
pregunta 2	b	41	41
pregunta 3	a	50	53
pregunta 4	a	41	34
pregunta 5	b	44	50
pregunta 6	c	45	47
pregunta 7	d	32	38
pregunta 8	c	12	11
pregunta 9	d	36	30
pregunta 10	d	39	37
pregunta 11	c	52	50

pregunta 12	b	9	5
pregunta 13	c	45	49
pregunta 14	d	11	17
pregunta 15	a	24	34
pregunta 16	c	24	30
pregunta 17	c	21	25
pregunta 18	d	26	26
pregunta 19	c	6	24
pregunta 20	c	18	27
pregunta 21	c	26	34
pregunta 22	a	45	47
pregunta 23	c	40	45
pregunta 24	c	39	44
pregunta 25	a	50	50
pregunta 26	b	30	27
pregunta 27	b	7	10
pregunta 28	d	24	45
pregunta 29	b	31	32
pregunta 30	b	42	50
pregunta 31	a	46	48
pregunta 32	c	37	41
pregunta 33	d	20	30
pregunta 34	d	37	32
pregunta 35	b	53	50
pregunta 36	c	44	47
pregunta 37	a	53	51
pregunta 38	b	34	40
pregunta 39	b	25	25
pregunta 40	c	17	21
pregunta 41	b	25	20
pregunta 42	d	10	17
pregunta 43	a	15	24
pregunta 44	a	18	32
pregunta 45	d	30	31
pregunta 46	c	23	30
pregunta 47	c	44	34
pregunta 48	d	27	35

7.4. Apéndice D

Ejemplo rúbrica para el alumno. Evaluación el desarrollo de la competencia lingüística después de la aplicación del ABP

Criterios	Receptivo - 10	Resolutivo - 20	Autónomo - 35	Estratégico - 50
Cumple con sus tareas en tiempo y forma; mostrando disposición y responsabilidad al sugerirle compromiso	<p>No sabe lo que tiene que hacer, incumple regularmente con las necesidades específicas de cada trabajo y no se prepara con anticipación para tener siempre a tiempo su trabajo. Justifica sus acciones, y sigue incurriendo en la falta.</p> <p>Pésima presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo está sucio • La tarea no fue entregada como se pidió a mano o en computadora • Datos generales del estudiante incompletos y sin el formato acordado (nombre, grado, grupo, fecha de entrega del trabajo). 	<p>Sabe lo que tiene que hacer, raras veces incumple con las necesidades específicas de cada trabajo y no se prepara con anticipación para tener siempre a tiempo su trabajo, lo cual ocasiona que se retrase en las entregas de las mismas. Algunas veces tiene falta total en sus trabajos y acepta la responsabilidad de sus actos</p> <p>Regular presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo no está Limpio • Entregada como se pidió a mano o en computadora • Datos generales del estudiante completos, pero no en el formato acordado (nombre, grado, grupo, fecha de entrega del trabajo). 	<p>Sabe lo que tiene que hacer, pero no siempre cumple con las necesidades específicas de cada trabajo y en ocasiones se prepara con anticipación para tener siempre a tiempo su trabajo.</p> <p>Disfruta de los frutos que cosecha y asume la responsabilidad de sus actos cuando tiene alguna falla y las corrige con facilidad</p> <p>Buena presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo está Limpio • Entregada como se pidió a mano o en computadora • Datos generales del estudiante completos y del libro en el formato acordado (nombre, grado, grupo, fecha de 	<p>Sabe lo que tiene que hacer, cumple con las necesidades específicas de cada trabajo y se prepara con anticipación para tener siempre a tiempo su trabajo. Disfruta de los frutos que cosecha.</p> <p>Excelente presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo está Limpio • Entregada como se pidió a mano o en computadora • Datos generales del estudiante completos y del libro y en el formato acordado (nombre, grado, grupo, fecha de entrega del trabajo, nombre del libro, páginas, fuente, etc.).

entrega del trabajo, nombre del libro, páginas, fuente, etc.).

<p>Hace uso responsable de la lengua española y cumple con las normas de Redacción Ortografía y acentuación.</p>	<p>Hace pésimo uso de las reglas generales redacción. Y tiene más de diez faltas de ortografía o de acentuación. No pone su mayor empeño en mejorar por lo cual, de vez en cuando falla en el cumplimiento idóneo de sus responsabilidades. No acepta las consecuencias de sus actos y pone pretextos por sus fallas.</p>	<p>Hace regular uso de las reglas generales redacción. Y tiene de cuatro a seis faltas de ortografía o de acentuación. No pone su mayor empeño en mejorar por lo cual, de vez en cuando falla en el cumplimiento idóneo de sus responsabilidades. Acepta las consecuencias de sus actos y trata de mejorar.</p>	<p>Hace buen uso de las reglas generales redacción. De una a tres faltas de ortografía o de acentuación. Además de mostrar un nivel bueno de aprendizaje y de respeto por la lengua española. Aunque el aprendizaje es bueno, no sabe aplicarlo de la mejor manera, pero pone su empeño en mejorar lo cual lo lleva a recibir las gratificaciones de su esfuerzo y el conocimiento le brindan y comparte con sus compañeros sus avances y los invita a mejorar.</p>	<p>Hace excelente uso de las reglas generales de redacción. Sin ninguna falta de ortografía o acentuación. Además de mostrar un alto nivel de aprendizaje, abstracción y de respeto por la lengua española. Recibe las gratificaciones que el respeto y el conocimiento le brindan y comparte con sus compañeros sus avances y los apoya para que alcancen su mayor esplendor.</p>
--	---	---	---	---

<p>Expresa de manera correcta sus emociones y pensamientos. Usa el lenguaje verbal para dar entender sus puntos de vista y lo hace de manera responsable, respetuosa el lenguaje mismo.</p>	<p>Su conversación no siempre es fluida ni elocuente. En ocasiones le cuesta guardar silencio, y falta el respeto al hablar por lo cual le es difícil demostrar sus conocimientos. Interrumpe a las personas cuando habla, se molesta cuando no comparten su opinión, pero no expresa bien lo que quisiera decir. No le interesa aumentar su vocabulario constantemente. Cuando expone algún trabajo de manera oral, tiene un poco de la información lista, pero no se siente cómodo al hablar porque no está seguro de lo que va a decir. En ocasiones no sabe manejar sus emociones por lo que le es difícil expresarse de manera correcta, entonces se frustra o se enoja y no puede continuar.</p>	<p>Su conversación es fluida, pero sólo cuando habla de temas que le interesan. Le falta elocuencia, pero intenta mejorar. En ocasiones le cuesta guardar silencio, y no demuestra sus conocimientos porque se distrae fácilmente. Es respetuoso al hablar, aunque a veces interrumpe a las personas cuando habla y se molesta cuando no comparten su opinión. Le gustaría aumentar su vocabulario constantemente y pero no lo hace. Cuando expone algún trabajo de manera oral, tiene un porcentaje de la información lista, pero a veces no se siente cómodo porque no está seguro de lo que va a decir. En ocasiones no sabe manejar sus emociones. Y le es difícil expresarse de manera correcta y prefiere callarse.</p>	<p>Su conversación es fluida y elocuente, pero sólo cuando habla de temas que le interesan. En ocasiones le cuesta guardar silencio, pero siempre demuestra sus conocimientos. Es respetuoso al hablar, aunque a veces interrumpe a las personas cuando habla y se molesta cuando no comparten su opinión. Le gustaría aumentar su vocabulario constantemente y a veces lo hace. Cuando expone algún trabajo de manera oral, tiene toda la información lista, pero a veces no se siente cómodo porque no está seguro de lo que va a decir. En ocasiones no sabe manejar sus emociones. Y le es difícil expresarse de manera correcta, pero busca mejorar y usa otros recursos para darse a entender.</p>	<p>Su conversación es fluida y elocuente hablando de cualquier tema. Sabe cuándo guardar silencio y demuestra sus conocimientos cada vez que habla. Es respetuoso al hablar y busca aumentar su vocabulario constantemente. Cuando expone algún trabajo de manera oral, tiene toda la información lista, se siente cómodo porque sabe lo que va a decir y sabe manejar sus emociones. Las expresa de manera entretenida y con pasión.</p>
<p>Entiende lo que lee. Sabe</p>	<p>Cuando lee siempre le cuesta</p>	<p>Cuando lee está atento a lo que</p>	<p>Cuando lee trata de</p>	<p>Cuando lee siempre está</p>

<p>aprovechar la información que se le proporciona y la usa para tener un discurso más rico en variantes.</p>	<p>poner atención. Por lo tanto a veces no es capaz de identificar los conceptos claves y relacionarlos con las situaciones de la vida diaria. Comprende los textos, pero no se esfuerza por buscar complementar la información con ejemplos.</p>	<p>está leyendo, pero a veces se distrae y no logra concentrarse del todo. Le es complicado identificar los conceptos claves, pero cuando lo logra es capaz de relacionarlos con las situaciones de la vida diaria. En ocasiones no comprende los textos, pero busca siempre complementar la información con ejemplos, para así hacer más la lectura.</p>	<p>siempre estar atento a lo que está leyendo, aunque algunas veces se distrae. Es capaz de identificar los conceptos claves pero le cuesta un poco de trabajo relacionarlos con la situaciones de la vida diaria, sin embargo lo logra. Comprende los textos y pero no siempre busca siempre complementar la información con ejemplos.</p>	<p>atento a lo que está leyendo. Es capaz de identificar los conceptos claves y relacionarlos con las situaciones de la vida diaria. Comprende los textos y busca siempre complementar la información con ejemplos.</p>
<p>Trabaja para crear Contenidos y Aportaciones personales ricas que demuestran sus conocimientos.</p>	<p>Hace aportaciones con contenido incompleto y poco abundante de acuerdo al trabajo pedido. No cubre las ideas principales. Investigación pobre, ninguna comprensión del tema. Uso inapropiado y corto del lenguaje.</p>	<p>Hace aportaciones con el contenido incompleto de acuerdo al trabajo pedido. Usa pocas ideas principales. Buena investigación, pero dudable comprensión del tema. Uso apropiado, pero limitado del lenguaje.</p>	<p>Hace aportaciones con el contenido casi completo de acuerdo al trabajo pedido. Con algunas ideas principales Buena investigación y comprensión del tema. Tiene un uso apropiado y aunque corto del</p>	<p>Hace aportaciones con el contenido completo de acuerdo al trabajo pedido. Con todas las ideas principales. Notable investigación y comprensión del tema. Uso apropiado y extensivo del lenguaje.</p>

7.5. Apéndice E

Para participar en este estudio se necesita la autorización de los padres de familia para lo que se hizo el diseño de la siguiente carta:

Participación en el Proyecto para desarrollar la competencia lingüística verbal, en alumnos de secundaria, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

AÑO ESCOLAR 2014-2015

Estimado padre, madre o tutor:

Nos comunicamos con usted para pedir su consentimiento, para que su hijo sea parte del Proyecto para desarrollar la competencia lingüística verbal, en alumnos de secundaria, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. El cual, como su nombre lo menciona se estará llevando a cabo, para ayudar a incrementar la competencia lingüística verbal del alumnado. Esto, podría involucrar que experimente con nuevas estrategias de enseñanza, como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Al final del proyecto, el alumnado contestará un test que nos ayudará a determinar el nivel de avance del joven. Este proyecto y el test se aplicarán como parte de una asignatura del posgrado de maestría en educación. Con fines estrictamente pedagógicos, que podrían resultar en un proyecto de implementación dentro de la escuela.

La participación es voluntaria y se requiere su permiso.

Contenido del test: el test incluirá preguntas cerradas y específicas que ayuden con la evaluación de la evolución en competencia lingüística.

Por favor, indique abajo si usted otorga su permiso, firme y regrese esta forma en los siguientes tres días al maestro que la haya distribuido:

____ Doy mi consentimiento para que mi hijo participe en el Proyecto para desarrollar la competencia lingüística verbal, en alumnos de secundaria, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

____ No doy mi consentimiento para que mi hijo participe en el Proyecto para desarrollar la competencia lingüística verbal, en alumnos de secundaria, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

Firma: _____ Fecha: _____

El nombre de mi hijo es (Use letra de molde): _____

Grado: _____

¡Agradecemos su tiempo y su respuesta oportuna!

8. Currículum Vitae

Midori Argelia Robles Arredondo

De Nacionalidad Mexicana; nació el 18 de Diciembre de 1987 en la ciudad de Santiago de Querétaro, Qro. Midori Argelia Robles Arredondo realizó sus estudios

Estudio su preparatoria, licenciatura y posgrado en el Tecnológico de Monterrey. Su título profesional es en Ciencia de la Comunicación, sus estudios universitarios los llevó a cabo en la ciudad de Querétaro del 2006 al 2011.

La investigación titulada Desarrollo de la competencia lingüística, en alumnos de secundaria, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación, específicamente en el área de la enseñanza del español desde hace 3 años. Asimismo ha participado en iniciativas de trabajos relacionados a la comunicación de medios y la organizacional. Además de ser maestra de diversas disciplinas artísticas como el baile y la fotografía.

Actualmente, Midori Argelia Robles Arredondo funge como docente de secundaria. Durante sus Licenciatura obtuvo las distinciones por participación en grupos estudiantiles, formación cultural y fue el mejor promedio de su generación. Así mismo, se encuentra estudiando la Maestría en Educación en la universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, la cual, culminará en diciembre de 2014 y pretende continuar con sus estudios de Doctorado.