

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA



**INTERACCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA EN
SECUNDARIA: UN SISTEMA DE APOYO PARA
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN DOCENCIA DE
LA LENGUA Y LITERATURA

PRESENTA
DAVID ROBLES SALAS

DRA. JULIETA LÓPEZ ZAMORA
DIRECTORA DE TESIS

DRA. DENNISE ISLAS CERVANTES
CODIRECTORA DE TESIS

MTRA. CORINA CUEVAS GÓMEZ
LECTORA DE TESIS

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA. NOVIEMBRE DE 2020



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura

INTERACCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA EN SECUNDARIA: UN SISTEMA
DE APOYO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADO EN DOCENCIA DE LA LENGUA Y LITERATURA

PRESENTA

David Robles Salas

APROBADO POR:

Dra. Julieta López Zamora



Directora

Dra. Dennise Islas Cervantes



Codirectora

Mtra. Corina Cuevas Gómez



Lectora

Mexicali, Baja California, México

Noviembre de 2020

Agradecimientos

A la Dra. Julieta López Zamora y la Dra. Dennise Islas Cervantes, quienes me han acompañado a lo largo de tantas experiencias académicas y personales. A través del ejemplo, me han enseñado que la idea del éxito no corresponde a una meta final, sino a un sentimiento que se obtiene diariamente al trabajar con compromiso.

A la Mtra. Corina Cuevas Gómez, por compartir con tanta pasión el interminable mundo de la lengua y literatura, además de brindar su tiempo para la realización de este trabajo.

A la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, por todas las oportunidades para crecer que ha puesto a mi alcance, así como al personal y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 27, por su apertura para construir aprendizajes en conjunto.

A mi familia y amigos, con quienes comparto cada logro.

Resumen

Se aborda la problemática de barreras en la interacción psicolingüística, en un grupo de secundaria general pública en la ciudad de Mexicali, Baja California durante el año 2019. La población del estudio está conformada por 38 actores, dentro de los cuales hay dos estudiantes con trastornos del espectro autista y un estudiante con un trastorno de aprendizaje no diagnosticado. El objetivo es aplicar un plan de trabajo para reorientar el sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje que existe dentro del aula. Las perspectivas que rigen a la investigación pertenecen a las teorías del aprendizaje social y la psicolingüística. Se sigue un enfoque cualitativo, bajo un diseño de investigación-acción, apoyado por técnicas de observación y encuesta. Los principales hallazgos giran en torno al mejoramiento de la interacción grupal, manifestado a través de la adquisición de pautas más precisas para el intercambio lingüístico y el perfeccionamiento del proceso de comunicación.

Índice

	Página
Capítulo 1. Introducción	1
1.1 Caracterización del contexto en que se ubican las prácticas	1
1.2 Nombre y ubicación.....	1
1.3 Recursos materiales y humanos con que cuenta.....	2
1.4 Funciones o actividades que se realizan.....	3
1.5 Trayectoria	3
Capítulo 2. Planteamiento del problema	5
2.1 Descripción de necesidades y problemáticas.....	5
2.1.1 Pautas de producción lingüística	5
2.1.2 Procesos de comprensión lingüística	8
2.1.3 Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje	9
2.2 Preguntas de investigación	10
2.3. Objetivos	11
2.3.1 Objetivo general	11
2.3.2 Objetivos específicos.....	11
2.4 Justificación.....	11
Capítulo 3. Marco teórico	15
3.1 Pautas de producción lingüística.....	15
3.1.1 Producción verbal oral.....	17
3.1.2 Producción verbal escrita	18
3.1.3 Producción no verbal.....	20

3.2 Procesos de comprensión lingüística	22
3.2.1 Procesamiento morfosintáctico.....	24
3.2.2 Procesamiento léxico-semántico	25
3.2.3 Procesamiento pragmático	27
3.3 Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje.....	28
3.3.1 Pautas estandarizadas de interacción.....	30
3.3.2 Amplificadores del desarrollo lingüístico dentro del aula	33
Capítulo 4. Marco metodológico.....	36
4.1 Tipo de investigación.....	36
4.2 Perfil de los informantes	37
4.3 Técnicas para la fase de diagnóstico	37
4.3.1 Técnicas de primer orden.....	37
4.3.1.1 Observación participante	37
4.3.2 Técnicas de segundo orden	39
4.3.2.1 Técnica de comunicación interpersonal	39
4.3.2.2 Técnica de comunicación intergrupala	39
4.3.2.3 Estrategia didáctica sobre comprensión semántica.....	40
4.4 Técnicas para la fase de evaluación de la intervención	40
4.4.1 Técnicas de primer orden.....	40
4.4.1.1 Observación participante	40
4.4.1.2 Encuesta.....	41
Capítulo 5. Plan de intervención.....	42
Plan de clase — Sesión 1	47
Plan de clase — Sesión 2	50

Plan de clase — Sesión 3	53
Plan de clase — Sesión 4	59
Plan de clase — Sesión 5	62
Plan de clase — Sesión 6	65
Plan de clase — Sesión 7	67
Plan de clase — Sesión 8	70
Plan de clase — Sesión 9	73
Plan de clase — Sesión 10	78
Capítulo 6. Análisis de resultados	81
6.1 La producción y la comprensión lingüística dentro del aula	81
6.1.1 Resultados de la observación	81
6.1.2 Resultados de las rúbricas de evaluación	84
6.1.3 Resultados de la encuesta	88
6.1.4 Reflexión teórica.....	89
6.2 El sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje	91
6.2.1 Resultados de la observación	91
6.2.2 Resultados de la encuesta	92
6.2.3 Reflexión teórica.....	97
Capítulo 7. Conclusión	98
Referencias	102
Apéndices.....	111
Apéndice A. Bitácora libre de observación	111
Apéndice B. Bitácora focalizada de observación.....	112
Apéndice C. Cuestionario-rúbrica de evaluación a la práctica docente.....	117

Lista de tablas

Tabla 1. Plan de intervención	43
Tabla 2. Promedios grupales de las actividades del plan de intervención	84

Lista de figuras

Figura 1. Ubicación de la Escuela Secundaria General No. 27 “Baja California”	1
Figura 2. Respuestas del indicador <i>El practicante planteó actividades que favorecieron mi expresión oral y escrita</i>	88
Figura 3. Respuestas del indicador <i>El practicante planteó actividades que favorecieron mi comprensión lectora</i>	89
Figura 4. Respuestas del indicador <i>El practicante resolvió las dudas que surgieron dentro del grupo</i>	93
Figura 5. Respuestas del indicador <i>El practicante mostró dominio del contenido de la asignatura</i>	93
Figura 6. Respuestas del indicador <i>El practicante se dirigió con respeto hacia los integrantes del grupo y el docente titular</i>	94
Figura 7. Respuestas del indicador <i>El practicante expresó sus ideas con claridad y seguridad frente al grupo</i>	94
Figura 8. Respuestas del indicador <i>El practicante planteó actividades que favorecieron la forma en la que me comunico con mis compañeros</i>	95
Figura 9. Respuestas del indicador <i>El practicante fomentó la participación de todos los integrantes del grupo</i>	95
Figura 10. Respuestas del indicador <i>El practicante estuvo atento al desarrollo y dio seguimiento a las actividades de clase</i>	96

Capítulo 1. Introducción

1.1 Caracterización del contexto en que se ubican las prácticas

El estudio se realizó en el marco de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura, en una escuela secundaria general matutina, de financiamiento público y adscrita al Sistema Educativo Estatal.

1.2 Nombre y ubicación

La Escuela Secundaria General No. 27 “Baja California” se encuentra sobre la calle Río Acaponeta, en esquina con la Avenida Víctor Rosales, s/n, en la Colonia Independencia, 21290, Mexicali, Baja California (véase Figura 1).

Se trata de una zona en un estatus socioeconómico medio-bajo. Las calles de la localidad están pavimentadas y cuentan con alumbrado público, señales de tránsito y topes reductores de velocidad. En el área circundante se encuentran viviendas, una escuela primaria y diversos establecimientos comerciales. No se identifican factores de riesgo vinculados al espacio físico.

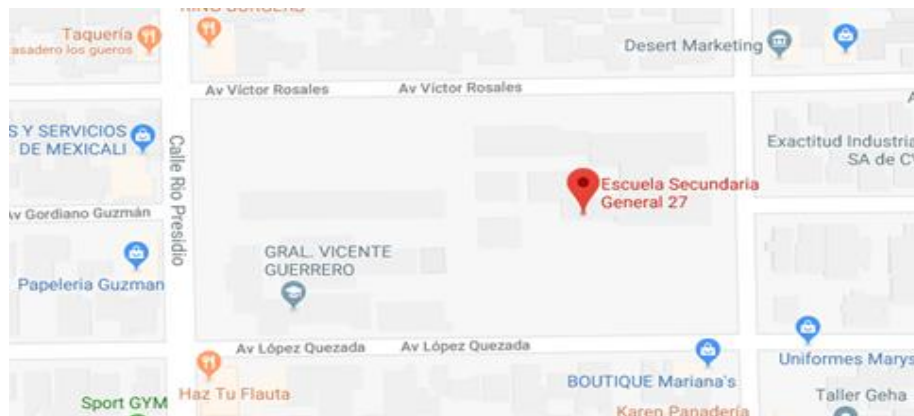


Figura 1. Ubicación de la Escuela Secundaria General No. 27 “Baja California”. Google Maps. (2019).

Mapa de Mexicali, Baja California. Recuperado de <https://goo.gl/maps/PYczjamoakKx99sN8>

1.3 Recursos materiales y humanos con que cuenta

La institución cuenta con oficinas de prefectura, orientación, dirección y subdirección, y una estación de secretarías con dos equipos de cómputo y dos fotocopiadoras. Hay diez salones de clase, cada uno habilitado con un mesabanco para cada estudiante, un pizarrón blanco, un escritorio para el maestro y dos pizarrones de corcho, además de contar con loseta y sistema funcional de iluminación. Existen rampas y sistemas de iluminación en los espacios exteriores de la institución, pero estos son insuficientes para cubrir las necesidades de la misma. Se cuenta con los servicios de agua, energía eléctrica, drenaje, internet y red telefónica.

Asimismo, hay estacionamiento cercado para uso del personal; un pórtico con dos pizarrones grandes de corcho, en los que se construyen frisos alusivos a la temporada y se coloca información relevante para estudiantes y padres de familia; una plaza cívica con techo de lámina, la cual también funciona como cancha de básquetbol ya que cuenta con dos canastas; una cancha de fútbol soccer con dos porterías; una sala de cómputo; una pequeña biblioteca escolar; un aula audiovisual; una cooperativa con espacio techado y cuatro mesas; un baño para hombres y uno para mujeres, cada uno de los cuales cuenta con tres lavabos, cuatro casetas sanitarias regulares y una caseta sanitaria para personas con discapacidad.

En cuanto a los recursos humanos, en la institución laboran 54 personas, entre maestros, directivos, personal administrativo y de servicios, quienes atienden a una población de 318 alumnos.

1.4 Funciones o actividades que se realizan

Además de las actividades regulares de enseñanza, la escuela se involucra en concursos de ciencia y cultura organizados a nivel local, estatal y nacional. De manera interna se celebran periódicamente *Muestras de Escritores*, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de presentar sus composiciones literarias.

Existe también un programa de radio escolar titulado *Invadiendo tu receso*, en el que los estudiantes comparten noticias y realizan entrevistas a algunas personalidades de la localidad. En ocasiones estos mismos estudiantes son invitados a estaciones locales para involucrarse en la producción radiofónica profesional y dar difusión a su proyecto.

Por la tarde se imparten diversos clubes, entre los que destacan *Teatro*, *Oratoria* y *Autoestima y habilidades sociales*, con inscripciones abiertas para los tres grados. También existen equipos representativos de fútbol soccer, básquetbol, atletismo y escolta.

1.5 Trayectoria

De acuerdo con Córdoba (1998) la Escuela Secundaria General No. 27 “Baja California” fue fundada a inicios del año 1968 por profesores interesados en otorgar a la localidad un espacio que satisficiera las necesidades educativas de los habitantes. En un principio, atendió a una población de 39 alumnos con 13 integrantes de personal docente. Sin embargo, fue hasta el 21 de febrero de 1969 que el Sistema Educativo Estatal le otorgó la autorización de funciones a la escuela, dándole reconocimiento como institución pública.

La autora antes mencionada también establece que, a lo largo de su historia, el centro educativo ha participado en concursos de poesía coral e individual, oratoria y ortografía, obteniendo en repetidas ocasiones el primer lugar a nivel zona, municipal y estatal.

Capítulo 2. Planteamiento del problema

2.1 Descripción de necesidades y problemáticas

Dentro del grupo se detectaron ciertas necesidades relacionadas con la expresión oral y escrita a partir de la observación apoyada por bitácora. De igual manera, se recolectó información mediante la aplicación de una técnica de comunicación interpersonal, una técnica de comunicación intergrupala y una estrategia didáctica. Estos mecanismos son descritos más detalladamente en un apartado posterior del documento. Para analizar las necesidades encontradas es conveniente partir de los principios psicolingüísticos de 1) pautas de producción, 2) procesos de comprensión y 3) sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje.

2.1.1 Pautas de producción lingüística

En cuanto a la producción oral verbal, existían solamente casos aislados de estudiantes que presentaban dificultades para expresar sus ideas con claridad y precisión. A partir del diagnóstico, y en concordancia con información compartida por la docente titular, se detectó que estas dificultades eran consecuencia de necesidades educativas especiales vinculadas a trastornos del espectro autista (TEA) en el caso de dos estudiantes, y a un trastorno del aprendizaje no diagnosticado en el caso de otro estudiante. Estas necesidades eran atendidas por la docente titular y, en el caso de uno de los estudiantes con TEA, por personal de apoyo que le proporcionaba asesorías personalizadas como parte de un programa privado.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes demostraba seguridad al expresarse dentro de subgrupos conformados con sus compañeros más cercanos, pero solo una pequeña parte del grupo lograba comunicarse con firmeza y fluidez ante todo el resto de sus compañeros. Generalmente, esta inseguridad se manifestaba en la emisión de oraciones muy poco planificadas que resultaban en una comunicación ineficaz entre pares.

De igual manera, la adecuación al contexto realizada por los estudiantes era mínima. Por lo general, mantenían un intercambio más respetuoso de ideas al encontrarse dentro del aula, pero se apegaban a los mismos registros informales que utilizaban fuera de ella. No era común escuchar que utilizaran lenguaje soez, pero sí palabras o expresiones inapropiadas.

En términos de producción verbal escrita, la mayor necesidad detectada estaba relacionada con la ortografía, principalmente en torno a las reglas para la acentuación y escritura de palabras. De los 38 estudiantes, solamente dos de ellos no presentaban dificultad alguna para respetar las reglas ortográficas. La mayoría de las omisiones eran por desconocimiento, pero existían también casos por falta de atención o interés. Aunado a ello, había una falta de cohesión en los textos elaborados por los estudiantes debido a que solían omitir comas y puntos y comas en sus redacciones, recurriendo solamente a los puntos. Además, por lo general omitían signos de interrogación y exclamación de apertura.

El resultado de estas necesidades, por supuesto, era la construcción de unidades textuales muy breves y que en ocasiones no se encontraban íntimamente relacionadas a pesar de ser contiguas, lo que desfavorecía la

expresión de ideas que los estudiantes podían desarrollar mejor con un poco más de práctica.

En cuanto a la producción no verbal, no hacían uso de gestos ilustradores, sino que se limitaban a gestos adaptadores que denotaban timidez o inseguridad, como balancearse, poner las manos detrás de la espalda, tocarse excesivamente la cara o cruzar los brazos. De igual manera, se aproximaban a sus amigos o compañeros más cercanos al comunicarse, pero no lo hacían con todos los integrantes del grupo. Esto generaba una distinción más clara de los subgrupos que existían al interior del aula y un ambiente explícito de separación.

Existía solamente el caso de un estudiante que presentaba problemas para la dicción, sobre todo en palabras desconocidas. Este caso estaba vinculado al trastorno del aprendizaje no diagnosticado que fue mencionado anteriormente. Debido a la dificultad del alumno para apegarse a las reglas del sistema fónico-fonológico, no solía expresar sus opiniones o sentimientos con frecuencia. La falta de cooperación del grupo era la principal barrera para el aprendizaje y la participación a la que se enfrentaba, ya que sus compañeros no solían guardar silencio o poner atención cuando él estaba participando. La burla también era un factor recurrente. Por otro lado, eran pocos los alumnos que presentaban un volumen demasiado bajo de voz, aunque a partir de lo observado se infiere que esta dificultad estaba relacionada con timidez o inseguridad.

2.1.2 Procesos de comprensión lingüística

Se subdividieron las necesidades detectadas en torno a la comprensión lingüística con base en distintos niveles de análisis de la lengua. En términos de procesamiento morfosintáctico, los estudiantes no presentaban dificultades para identificar las palabras en distintas categorías gramaticales, como verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios, conjunciones y preposiciones, pero sí requerían de apoyo para llamar a cada categoría por su nombre. Sin embargo, demostraron capacidad para comprender la relación entre palabras que compartían una misma raíz morfológica, como: *Mar, Marinero, Marina, Marinar, Marítimo, Marea*, entre otras.

En esta misma línea de ideas, por lo general los integrantes del grupo comprendían los cambios que aparecían en una palabra al añadir o remover sufijos o prefijos a su raíz, a pesar de que tenían dificultad para explicar dichos cambios a través del lenguaje técnico. Otro proceso de comprensión que eran capaces de realizar, pero incapaces de explicar, era la comprensión de las funciones de las palabras con respecto a la posición que ocupaban dentro de la oración. Es decir, podían identificar entre sujetos, predicados, objetos directos, objetos indirectos, complementos circunstanciales y otros elementos de la oración, pero no llamar a cada uno por su nombre o explicar su relación con respecto a otros.

En términos de procesamiento léxico-semántico, demostraron un dominio de amplio vocabulario, posible resultado de actividades permanentes que se promovían dentro del aula como días dedicados a la lectura o conversatorios

sobre obras literarias. Además, eran capaces de proporcionar el significado de conceptos cuando les era solicitado, aunque presentaban mayor dificultad para hacerlo con oraciones o párrafos completos. A pesar de que los significados proporcionados no siempre eran completos o totalmente precisos, por lo general se rescataban las ideas principales del contenido analizado.

Por último, en cuanto al procesamiento pragmático, las necesidades encontradas eran de mayor profundidad. Los estudiantes solían ubicar la información explícita que leía o escuchaban al contexto más próximo, por lo que podían realizar interpretaciones más acertadas en su lectura o en sus interacciones, pero tenían problemas para comprender la información implícita que se compartía en textos o en conversaciones, lo que en ocasiones resultaba en fallas dentro del proceso comunicativo, como malentendidos, confusiones, burlas o participaciones ineficaces.

2.1.3 Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje

Primeramente, en torno a las pautas estandarizadas de interacción, a menudo era necesaria la intervención de la docente para que los estudiantes prestaran atención a sus compañeros. Cuando un integrante del grupo estaba participando, la atención del resto solía encontrarse dispersa o enfocada en alguna actividad fuera de la planeación, como dibujar, platicar con un amigo, realizar alguna tarea pendiente, escribir en su cuaderno o reír.

Además, los estudiantes presentaban algunas tendencias hacia omitir o modificar información relevante cuando se trataba de algo que podía causarles problemas o trabajo: tareas que encargó la maestra, avances en los contenidos de

la asignatura, y conductas fuera del reglamento desarrolladas por ellos mismos. Por otro lado, solían apegarse al uso de palabras para la organización de interacciones en lugar de utilizar gestos reguladores. Cabe mencionar que estas palabras por lo general pertenecían al registro coloquial, como: *Cállate, Déjame hablar, Sígueme diciendo*, entre otras.

Aunado a lo anterior, no se apegaban a las reglas de cortesía interaccional, ya que a menudo se interrumpían, hablaban por encima del otro o demostraban alguna otra falta de respeto por el turno. También omitían saludos y despedidas, y eran desconsiderados con respecto a las intenciones comunicativas del otro.

En cuanto a los amplificadores de desarrollo lingüístico dentro del aula, los estudiantes se apoyaban en la docente como ejemplo para desarrollar habilidades comunicativas, ya que ella proporcionaba buenos estándares de interacción comunicativa y regulaba el comportamiento de los estudiantes para mejorar la efectividad de sus expresiones. Por otro lado, no existía mucho apoyo entre los mismos estudiantes: había casos aislados dentro del grupo con excelentes habilidades comunicativas, pero la mayoría de los estudiantes reproducía los patrones comunicativos deficientes antes mencionados, a los que se encontraban expuestos con mayor frecuencia.

2.2 Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el impacto de las actividades de aprendizaje y técnicas de dinámica grupal sobre los procesos de producción y comprensión lingüística en la clase de español en secundaria?

2. ¿De qué manera es posible optimizar el sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje que existe en la clase de español en secundaria?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Diseñar y ejecutar un plan de trabajo enfocado en reorientar el sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje que existe en el aula.

2.3.2 Objetivos específicos

1. Diagnosticar las necesidades del grupo en cuanto a la producción, comprensión e interacción psicolingüística.
2. Aplicar un plan de trabajo con actividades de aprendizaje y técnicas de dinámica grupal que favorezcan el sistema de interacciones que existe dentro del aula.
3. Analizar el desarrollo lingüístico de los estudiantes a partir de la aplicación del plan de trabajo para determinar cambios en el sistema de interacciones.

2.4 Justificación

La relación entre el comportamiento lingüístico y los procesos psicológicos vinculados a él se trata de un área del conocimiento actualmente desatendida. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2015b), a partir de su aparición en los años 50, los problemas psicolingüísticos han evolucionado desde un enfoque conductista para incluir también a los factores relacionados con el uso intencionado del lenguaje. No obstante, los esfuerzos de investigación psicolingüística se han expresado en dos líneas principales, la adquisición de la

lengua en niños pequeños y la enseñanza de segundas lenguas en adultos, lo que permite identificar un campo de acción poco explorado: el desarrollo de procesos psicológicos para emitir y comprender el lenguaje durante la edad escolar.

Por su parte, Silva (2005) indica que la psicolingüística, como ciencia que procura el análisis de los mecanismos de aprendizaje del lenguaje, es un campo que se ha desarrollado a partir de planteamientos opuestos. Su transformación abarca desde las primeras concepciones del lenguaje como producto del estímulo y la respuesta en los años 50, hasta su descripción como un sistema más complejo de procesos cognitivos en los 90, para llegar a las proyecciones actuales que integran al lenguaje con la construcción del conocimiento y la neurociencia.

El presente estudio busca realizar una integración de los planteamientos, de manera que se consideren los aspectos comportamentales, cognitivos e interactivos del lenguaje. Se pretende satisfacer un interés académico por generar conocimiento que apoye para el desarrollo lingüístico de un grupo de estudiantes de secundaria. Como establece la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011, 2017), mediante los Programas de Estudios 2011 y el Nuevo Modelo Educativo, el propósito de la enseñanza del español en secundaria es que los estudiantes dominen procesos de interpretación y producción de textos orales y escritos, a fin de que se desempeñen como sujetos sociales y autónomos, capaces de utilizar el lenguaje de manera eficaz para participar en su contexto y para seguir aprendiendo.

Sin embargo, los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional e internacional indican que estos objetivos de aprendizaje aún no han sido alcanzados en su totalidad. El Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (INEE, 2017), a través de la prueba PLANEA 2017, la cual se aplicó a estudiantes de tercer grado de secundaria de todo el país para medir su competencia para extraer información, desarrollar interpretaciones, analizar el contenido y la estructura de un texto, evaluar críticamente un texto y reflexionar sobre la lengua, reporta que 33.8% demostraron un dominio insuficiente, 40.1% un dominio básico, tan solo 17.9% un dominio suficiente y 8.3% un dominio sobresaliente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), por otro lado, presenta los resultados de la prueba PISA 2015, aplicada a estudiantes de 15 años de los países participantes en la organización, en donde se muestra que México se encuentra 423 puntos por debajo del promedio en el área de lectura. 42% de los estudiantes mexicanos se encontró por debajo del nivel básico de dominio, mientras que solamente 0.3% demostró un nivel de excelencia.

No atender el problema planteado significaría desaprovechar las oportunidades como agente educativo para redirigir las capacidades cognitivas del estudiante para desarrollar una comunicación lingüística. Como menciona Aramburu (2002), quien retoma las teorías de Bruner (1957-2002), este desarrollo requiere de escenarios rutinarios y familiares en los que el estudiante interactúe con un adulto, poniendo en marcha procesos psicolingüísticos que le ayuden a generalizar las pautas estandarizadas de comunicación que le servirán para interacciones posteriores. Eventualmente, estas pautas estandarizadas se unificarán a otras para generar discursos complejos, a medida que el individuo experimente más profundamente dentro de sus interacciones.

Debido a que la investigación se desarrolla bajo el entendimiento del lenguaje como un proceso que se enmarca en un sistema de interacciones, se pretende el beneficio de todos los agentes implicados. Primero, los estudiantes, quienes representan el centro del quehacer educativo y podrían ser beneficiados en la optimización de sus procesos de socialización y aprendizaje a través de la intervención planteada. Después, el docente responsable del grupo, con quien se pretende establecer un espacio para compartir ideas y construir nuevos conocimientos sobre la práctica docente. Por último, futuros investigadores en el área de la psicolingüística, quienes podrían retomar los planteamientos de este estudio para generar nuevas construcciones teóricas y propuestas metodológicas.

En cuanto al impacto social de la investigación, es posible distinguir cuatro niveles principales. A nivel áulico, se proyecta una mejora en el sistema grupal de interacción comunicativa, lo que potencializará el desarrollo lingüístico de los estudiantes y apoyará en el desarrollo de las competencias planteadas por el modelo educativo vigente. A nivel institucional, supondrá un esfuerzo por implementar metodologías sustentadas en supuestos teóricos renovados, ofreciendo una alternativa a los modelos tradicionalistas de enseñanza.

En términos más amplios, a nivel regional se busca establecer un antecedente sólido que permita el avance del área de conocimiento seleccionada, así como contribuir a las producciones académicas que se emiten a partir de los programas de estudio de la Universidad Autónoma de Baja California. Si bien el nivel nacional-internacional se identifica como más lejano, las experiencias aquí planteadas podrían ser replicadas en otros contextos siguiendo las adecuaciones pertinentes.

Capítulo 3. Marco teórico

3.1 Pautas de producción lingüística

El lenguaje, en su carácter dual de construcción y fenómeno social, obedece a ciertos lineamientos que determinan su producción, tanto verbal (el sistema de signos al que llamamos lengua) como no verbal (otros sistemas de signos fuera de la verbalidad, como el lenguaje corporal). Son estas directrices generalizadas para la expresión las que nos permiten alcanzar niveles mayores de comunicación interpersonal. Al compartir pautas para el comportamiento lingüístico nos es posible compartir significados en la interacción.

Jiménez (1985) indica que el fenómeno lingüístico, al encontrarse atado a la complejidad del hombre, supone un objeto de estudio en constante transformación, por lo que los hallazgos de las ciencias que lo analizan son aceptados bajo una noción de provisoriedad. En este sentido, el lenguaje es visto como una capacidad humana de expresión ligada a la creatividad: el usuario competente es capaz de combinar los signos que conoce para generar relaciones infinitamente posibles, y los manifiesta a través de expresiones concretas.

Por su parte, Perea (2015) menciona que conocer el código de una lengua determinada atiende a tres finalidades: “ponerse al servicio de la adquisición de habilidades comunicativas, conocer los mecanismos de funcionamiento y condiciones de uso [de la lengua] y adquirir la terminología metalingüística, útil para la comunicación sobre la lengua” (p. 97).

De acuerdo con Frías (2002) el estudio del lenguaje desde un enfoque psicológico implica concebirlo no solo como un fenómeno social, sino también

como una conducta. El usuario de una lengua realiza sus construcciones a través de dos acciones principales: primero, retoma elementos lingüísticos de lo que es convencionalmente aceptado; después, los apropia y transforma con base en sus experiencias, destrezas e intenciones comunicativas para dar lugar a una expresión personalizada.

De esta manera, se requiere de un ejercicio de aprendizaje y de introspección para seleccionar las unidades del lenguaje que habrán de utilizarse para materializar experiencias individuales y únicas (Agudelo, 2007). Estas operaciones, al igual que como sucede con otras operaciones mentales, se irán afinando a medida que el individuo participe en mayor cantidad y variedad de situaciones comunicativas.

Para Vygotsky (1995) la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje se define como “un proceso, [...] del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional” (p. 95). Es decir que, además de la mencionada participación en diversas interacciones, la producción lingüística del individuo también se verá beneficiada a la par del desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Considerar la naturaleza multifactorial de la producción lingüística, desde sus concepciones sociales hasta sus rasgos psicológicos, permite ampliar su entendimiento y, por consecuencia, su ejercicio y enseñanza.

3.1.1 Producción verbal oral

La oralidad involucra la capacidad del individuo de elaborar relaciones entre los signos lingüísticos en tiempo real, a fin de participar efectivamente en la situación comunicativa inmediata. Este principio le permite a la producción verbal oral gozar de un carácter menos restrictivo que su contraparte, la producción verbal escrita; al no siempre quedar registradas de manera permanente, resulta más complicado someter a las expresiones orales a un análisis riguroso. Aunque esto dificulta el establecimiento de pautas de producción, es posible explorar tres principios que, aunque también son visibles en la producción verbal escrita, se encuentran fuertemente anclados a la oralidad.

Primeramente, la claridad, que alude a la precisión con que son seleccionados y dispuestos los elementos que conforman la expresión, de modo que esta resulte de fácil acceso para el interlocutor. El Ministerio de Educación de Argentina (2009) indica que este principio se vuelve indispensable en los espacios educativos, debido a que dentro de ellos se construyen aprendizajes a través del intercambio de información entre docentes y estudiantes.

Otro principio es la seguridad en la expresión. En concordancia con lo planteado por Nauta (2010), esta se manifiesta ante el carácter poco planificado de la producción oral. Ya que el usuario lingüístico emite sus expresiones casi de forma simultánea con su construcción, es la seguridad la que le permite seleccionar elementos, sostener el curso de la expresión, corregir o reformular sus aseveraciones, según lo considere necesario.

En este sentido, el mismo autor indica que una característica importante de la lengua hablada en la improvisación. Sin embargo, no debe ser vista como un pretexto para descuidar la estructura y organización natural del proceso, sino como una habilidad para construir oraciones precisas en poco tiempo, a fin de nivelar las velocidades del pensamiento y el lenguaje.

Por último, tenemos el principio de la adecuación. Diamante y Morales (2015) establecen que involucra que en el habla se consideren la finalidad de la producción oral, el contexto comunicativo, el público objetivo y nuestra relación con él, de modo que se seleccionen el registro y la información que mejor se adapten a las necesidades y características de la situación comunicativa específica.

Rodríguez (2017) menciona que la adecuación cobra importancia al concebir a la oralidad como una integración de “actitudes, acciones, relaciones más consustanciales del ser humano, como lo propio de él” (p. 3). Es a través de este principio que al individuo le es posible adaptarse en tiempo real a nuevos interlocutores y textos, de manera que pueda encontrarse en constante interacción.

3.1.2 Producción verbal escrita

Debido a su carácter permanente, se identifica como una de las conductas lingüísticas más analizadas y evaluadas dentro de los procesos educativos actuales. Resulta mucho más sencillo establecer pautas de producción verbal escrita debido a que, desde su origen, el sistema de signos escritos ha sido construido con base en reglas definidas.

Gallego (1989) indica que la escritura es, en muchos casos, el determinante para el fracaso o el éxito en el ambiente escolar, ya que se encuentra presente en la mayoría de las tareas académicas y constituye uno de los principales indicadores medidos en pruebas estandarizadas. Sin embargo, es evidente que no todos los estudiantes alcanzan el mismo nivel de logro en términos de producción escrita, además de que su dominio no es un sinónimo directo del dominio de los contenidos específicos de cada asignatura.

Aunque la ortografía resulta de suma importancia, puesto que es un instrumento para asegurar la calidad y facilitar el acceso al texto, además de reducir la posibilidad de malinterpretaciones (De La Rosa, 2015), el análisis de la producción escrita no debe encontrarse limitado a los aspectos formales, sino que también debe incluir a los aspectos más funcionales de cohesión y coherencia.

La Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (2011) define a la cohesión como “las relaciones internas entre los recursos léxico-gramaticales que componen el texto” (párr. 7). De esta manera, involucra que cada una de las unidades del texto se encuentren fuertemente ancladas, de manera que den lugar a una unidad integrada.

El mismo autor hace hincapié en que se trata de un concepto relacional: no está vinculado a las características concreta de un elemento del texto, sino a su función con respecto al resto de los elementos. Estos lazos cohesivos permiten identificar la relación entre los signos planteados en el texto, lo que a su vez apoya en la interpretación del mensaje global.

En este sentido, Vilarnovo (1990) menciona que la cohesión a menudo es utilizada como una forma de explicar la propiedad textual de coherencia. Esta

propiedad también establece una relación entre los elementos del texto, pero, a diferencia de lo que ocurre con la cohesión, esta relación no es de carácter sintáctico, sino semántico. Es decir que, en el texto coherente, los elementos se encuentran encadenados debido a que no existe contrariedad entre ellos; persiste una unidad temática y de significados.

3.1.3 Producción no verbal

Atiende a los comportamientos lingüísticos fuera de la lengua, que se expresan a través del movimiento, la distancia, el tiempo y otros factores paralingüísticos. La producción no verbal está vinculada a las expresiones corporales y las cualidades de la voz, a menudo inconscientes, por lo que constituye uno de los actos comunicativos más complejos y difíciles de estandarizar.

Cestero (2006) indica que se trata de un concepto amplio, dentro del cual e incluye un conjunto de sistemas, entre los que destacan la quinésica, el paralenguaje y la proxémica. Los primeros dos son concebidos como sistemas primarios, en el sentido de que se encuentra directamente implicados en cualquier acto de comunicación y se ponen de manifiesto a la par que se produce cualquier enunciado; el tercer sistema es considerado secundario, debido a que actúa modificando el sentido de los sistemas básicos u ofreciendo información independiente.

Cuando se habla de quinésica, se hace referencia a los gestos y movimientos corporales. Machado (2011), quien retoma las teorías de Ekman y Friesen (1970-1990), establece cinco categorías de gestos. A pesar de que todos ellos se manifiestan en la cotidianidad, para este apartado resulta conveniente

destacar una categoría específica: los gestos ilustradores. El autor indica que se trata de aquellos que se utilizan de manera intencional a la par con la comunicación verbal oral, a fin de enfatizar lo que se dice o, bien, suplantar expresiones verbales mínimas. En el espacio escolar, se promueve su uso en las participaciones comunicativas formales de los estudiantes, como las exposiciones o los discursos.

Por otro lado, el sistema del paralenguaje engloba a todas aquellas partes de una expresión comunicativa que se encuentran más allá de lo lingüístico. Está relacionado con las atribuciones semánticas que otorgamos a las vocalizaciones y las cualidades de la voz, las que a su vez son definidas por cualidades biológicas, psicológicas y culturales, como el timbre, la dicción, el volumen y el ritmo de la voz (Antúnez, 2006). A menudo, estas le son de utilidad al interlocutor para realizar lecturas más precisas en torno a la intención y el grado de seguridad del emisor.

El sistema secundario, la proxémica, está vinculado a la distancia que existe entre los interlocutores al momento de la interacción comunicativa. Schmidt (2013) menciona que también atribuimos significados importantes a estas relaciones de cercanía o distancia, las cuales se encuentran enmarcadas en nuestro contexto sociocultural. De esta manera, a medida que el emisor hace uso de palabras, gestos y entonaciones, debe verificar que está extendiendo su espacio personal al espacio social colectivo, cuidando a su vez no transgredir el espacio personal de otros.

3.2 Procesos de comprensión lingüística

En contraparte a las pautas de producción lingüística, se identifican procesos vinculados a la recepción e interpretación de los mensajes emitidos. Al encontrarse anclados al uso de la lengua, es posible dividir estos procesos en las categorías propias del análisis de la lengua, quedando de la siguiente manera: procesamiento fónico-fonológico, procesamiento morfosintáctico, procesamiento léxico-semántico y procesamiento pragmático.

La primera categoría atiende a la comprensión de sonidos en su carácter de imagen acústica (el sonido propiamente dicho) e imagen mental (el significado al que nos remite); la segunda, a la identificación de categorías gramaticales y funciones sintácticas propias de las palabras de una unidad textual; la tercera, a la asignación e interpretación de significados para las expresiones lingüísticas, y la cuarta, al análisis de estos significados con respecto al contexto de producción (Moreno, 2009).

Esta segmentación se establece para facilitar el estudio teórico de un fenómeno que, visto siempre en su totalidad, podría resultar demasiado extenso y complejo; sin embargo, el hablante de una lengua determinada moviliza dichas categorías en conjunto, dentro de un mismo ejercicio de comprensión. Tal como establecen Sastre, Boubée, Rey y Delorenzi (2008) la lectura comprensiva involucra una “construcción de sentidos por interacción entre los conocimientos y procedimientos cognitivos del lector y la información que el texto ofrece” (p. 4).

Cuetos, González y De Vega (2015) afirman que los estímulos que se reciben del medio externo son transformados en información, la cual se aloja al

interior de la mente y sigue un flujo no necesariamente secuencial que abarca desde la percepción del estímulo hasta la representación de su significado. Los mismos autores indican que, debido a que se trata de una cadena rápida y automática, la mayor parte de lo que sucede en ese esquema de procesamiento es opaco e inaccesible desde el nivel consciente.

Por su parte, Bruzual (2000) plantea que una de las principales características del ser humano es la existencia de una estructura cognitiva, desde la cual es posible “representar, codificar, clasificar y comparar los hechos individuales, sociales y naturales, simbolizarlos y, a partir de esto, elaborar nociones, categorías y conceptos a través de un lenguaje oral o escrito” (párr. 6). Además, menciona que este lenguaje, mismo que posibilita la socialización de las interpretaciones realizadas, está condicionado a la percepción de la realidad externa.

La comprensión puede ser definida como una representación mental del texto, creada a partir de estrategias de carácter sintáctico y semántico y de la interacción entre los conocimientos previos del lector y el texto. Esta representación es considerada exitosa cuando implica no solo el entendimiento de la microestructura (el orden gramatical de las ideas), sino también la macroestructura (el significado global del texto) (Canales, 2008).

Con base en lo anterior, se entiende a la comprensión y la producción como dos procesos autónomos, pero virtualmente indivisibles para alcanzar el dominio del lenguaje: para una producción efectiva es necesario haber comprendido el mensaje (oral, escrito o no verbal) ante el cual deseamos responder, mientras que

para comprender dicho mensaje es necesario un entendimiento de cómo ha sido producido.

3.2.1 *Procesamiento morfosintáctico*

Para el presente estudio no se retoma lo correspondiente al aspecto fónico-fonológico de la lengua, por lo que se parte primeramente desde el procesamiento morfosintáctico. Al estar vinculado al dominio estructural y la producción verbal escrita, se trata de uno de los componentes de la comprensión estudiados con mayor regularidad en el contexto escolar. Para su definición más precisa conviene profundizar en las dos áreas que lo conforman: la morfología y la sintaxis.

La morfología es el estudio de la forma de las palabras, es decir, la manera en que son construidas al combinar raíces y partículas. De acuerdo con la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (s.f.), involucra tomar una palabra y estudiarla desde sus formas más pequeñas para observar sus funciones, relaciones y evoluciones al interior de la unidad. Es a través de la morfología que se pueden determinar los cambios en una palabra para indicar distintos tipos de palabras (sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos, entre otras) o bien referencias a distinto tiempo verbal, persona o género gramatical (escribo/escribí, lápiz/lápices, maestro/maestra).

Por otro lado, la sintaxis se ocupa de estudiar la organización de las palabras dentro de una secuencia oracional, así como su función de acuerdo con el lugar en que son colocadas. Es lo que permite diferenciar entre sujeto, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial, entre otras categorías. Estas diferenciaciones son las que Domínguez, Martínez y Mora (2015) establecen como

indispensables para dotar de sentido a las sucesiones de palabras, de modo que todos los usuarios de una lengua estén familiarizados con las mismas relaciones y jerarquías posibles en una oración.

González (2005) indica que las actividades mentales de procesamiento morfológico y sintáctico contribuyen a la comprensión lectora debido a que la descomposición de palabras, la reflexión sobre la estructura textual y la manipulación sobre la organización de una oración son procedimientos que apoyan para la deducción de significados.

Por su parte, Sastre, Boubée, Rey y Delorenzi (2008) afirman que las competencias en cuanto al procesamiento morfosintáctico están vinculadas a procedimientos mentales, de manera que se interpreten las ideas de las palabras y los conectores que indiquen “el tipo de relación que se establece entre los segmentos textuales: contraste débil, oposición fuerte, distribución de la información, ejemplificación, reformulación de un concepto, inicio de una conclusión” (p. 5).

Navarro y Reyes (2014) mencionan que este procesamiento implica además considerar las claves de un texto, como los “los signos de puntuación, los marcadores morfológicos o la propia estructura gramatical” (p. 66), puesto que se trata de elementos que pueden comprometer una comprensión precisa o completa y, por lo tanto, el acceso al texto por parte del usuario.

3.2.2 Procesamiento léxico-semántico

Otra área del desarrollo lingüístico susceptible a ser potenciada durante la edad escolar, a medida que los estudiantes se enfrenten a construcciones cada vez

más desafiantes. En realidad, debido a que el procesamiento léxico-semántico está relacionado con el dominio de vocabulario y la creación de significados, se considera en permanente cambio a lo largo del estudio por la constante aproximación a textos nuevos y específicos. Al igual que con el apartado anterior, puede ser analizado en dos partes: la lexicología y la semántica.

La primera se encarga de estudiar el catálogo de palabras que existen dentro de una misma lengua, además de clasificarlas (en conjunto con la morfología) según su forma, origen y transformaciones (Piñero, 2008). Algunas de las clasificaciones establecidas por la lexicología son palabras patrimoniales, cultismos, neologismos, arcaísmos y préstamos lingüísticos.

La semántica, por su parte, involucra el estudio de la significación de palabras, expresiones u oraciones, es decir, de su función para proyectar a los objetos (seres, animales, situaciones) en expresiones simbólicas (López, 2016). Regueiro, Delgado, Fernández, Lázaro y Beneroso (2013) la identifican como una rama diacrónica (preocupada su objeto de estudio en un momento determinado) en oposición a la lexicología, de carácter sincrónico (preocupada por la operación de su objeto de estudio a lo largo del tiempo).

Castillo (2003) indica que el procesamiento léxico-semántico ocurre cuando el individuo, al acceder a recursos cognitivos como la memoria lingüística, otorga significados a cada una de las unidades del texto que le es posible diferenciar a través de la percepción. De acuerdo con el mismo autor, los conocimientos previos y las capacidades inferenciales son elementos clave para este procesamiento.

En términos generales, las posibilidades de lectura son determinadas por el bagaje lingüístico almacenado en la consciencia del lector, puesto que las

interpretaciones léxicas implican el acceso al diccionario mental y su conjugación con procedimientos semánticos y sintácticos para ubicar significados certeros en cada palabra para, posteriormente, construir sentidos unificados dentro de las oraciones (Balderas, Galindo, Ricardo & Heinze, 2006).

3.2.3 Procesamiento pragmático

El Centro Virtual Cervantes (2015a) define a la pragmática como la disciplina que estudia al lenguaje desde su relación con el contexto y la interacción de los interlocutores, tomando en consideración factores paralingüísticos y extralingüísticos, como la cultura, las circunstancias del espacio y del tiempo, la entonación, las implicaturas y las intenciones comunicativas.

Verde (2015) argumenta que la comunicación lingüística no se basa solamente en procesos de codificación y decodificación, sino que también integra mecanismos de ostensión e inferencia, ya que en ocasiones un mensaje no presenta un significado directo: actúa como un estímulo para que el individuo elabore un análisis de acuerdo con las condiciones del mensaje.

En concordancia, Acuña y Sentis (2004) indican que desde una perspectiva pragmática el lenguaje es utilizado en contextos interactivos no solamente para compartir información, también posee una función para provocar cambios entre interlocutores. De esta manera, el procesamiento pragmático implica la capacidad para emitir y comprender conductas cargadas de intención y significado comunicativos que podrían no siempre ser explícitos.

Los mismos autores describen algunas de las habilidades ligadas a este procesamiento, entre las que destacan respetar los turnos para intervenir,

desempeñar el rol de oyente de manera activa, mantener la fluidez y consistencia del tópico abordado (pero redirigirlo o modificarlo si resulta necesario), emplear técnicas corteses a lo largo de la interacción y utilizar señales verbales y no verbales para organizar y regular los intercambios.

Peralta (2000) establece que, desde el enfoque pragmático, una de las principales tareas del usuario de una lengua es aprender a considerar objetos, actividades y personas dentro de una acción comunicativa determinada, de manera que pueda utilizar el lenguaje como un instrumento alineado con lo que ha establecido la comunidad en la que está inmerso.

3.3 Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje

A través de la relación entre las pautas de producción y los procesos de comprensión, al interior de un contexto escolar se gesta una red de interacciones entre los participantes, en donde el docente, al ser la autoridad, tiene la capacidad para redirigir las capacidades cognitivas del estudiante a fin de desarrollar una comunicación lingüística.

Al respecto, Parodi (2001) establece que las explicaciones de la relación entre la producción y la comprensión lingüística se han caracterizado por su orientación didáctica, estudiando los “beneficios de la lectura sobre la escritura y/o de la escritura sobre la lectura” (p. 66-67). Además, al retomar las ideas planteadas por Goodman y Goodman en 1993, el autor concluye que la idea de la lectura y escritura como procesos conectados parte del entendimiento de la alfabetización como una actividad para utilizar el lenguaje en contextos de interacción.

De acuerdo con García (2011) la visión actual sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje puede construirse desde una perspectiva integradora, incorporando los principios de teorías socioculturales, lingüísticas, psicológicas y comunicativas. Esta visión, por lo tanto, implica considerar aspectos relacionados con las estrategias intelectuales para elaborar y procesar información, el dominio teórico y práctico del lenguaje, y la interacción para crear y transformar significados en un medio social.

En un ambiente de formación como lo es la escuela, es conveniente definir a estas interacciones como un sistema de apoyo asimétrico (Red de Salud de Cuba, 2020), ya que un adulto (el docente), quien se encuentra en un nivel superior de desarrollo lingüístico, se encarga de crear y guiar nuevas situaciones de diálogo que permitan a los estudiantes ejercitar su uso del lenguaje.

Dentro de la enseñanza de la lengua, la construcción del conocimiento lingüístico también está ligada a un ejercicio de alineación entre los objetivos didácticos, los contenidos abordados y las actividades planteadas (Prado, 2004). Es a partir de la exposición a distintos recursos y estrategias que se puede guiar al estudiante para que desarrolle habilidades comunicativas orales y escritas.

Por otra parte, Bruner (1995) asegura que, debido a que el lenguaje debe ser dominado dentro del mundo social, es necesario aprender sus convenciones para ser un usuario competente. La aproximación al lenguaje ha de ser avalada por lo que el autor llama *Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje* (LASS, por sus siglas en inglés), una estructura de interacción, apoyada por situaciones familiares y repetitivas (denominadas formatos).

A nivel práctico, los formatos que menciona Bruner son conversaciones entre un adulto y un niño; espacios de práctica en los que el niño puede aplicar distintas combinaciones de una conducta verbal o no verbal para ejecutar tareas comunicativas cada vez más específicas, a medida que construya pautas para la interacción cada vez más especializadas.

Es a partir de los planteamientos anteriores que se propone el término *sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje*, entendido como una estructura similar pero posterior al LASS, enfocada ya no en las primeras aproximaciones al lenguaje, sino en su dominio durante la etapa escolar. La relación directa entre docente y alumnos es uno de principales soportes del sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje dentro del aula, ya que se trata del más común y es, por lo tanto, en el que los integrantes de un grupo escolar son más susceptibles a participar de manera permanente; sin embargo, no es el único ni obligatoriamente el de mayor impacto.

El salón de clase está conformado por tantos elementos entrelazados, que los escenarios en los cuales los estudiantes movilizan sus capacidades de producción y comprensión lingüística a fin de desarrollar nuevas competencias, pueden manifestarse a través de la interacción entre alumnos, libros, ejercicios, exámenes y otros materiales, posicionados en diferentes relaciones dependiendo del contexto específico.

3.3.1 Pautas estandarizadas de interacción

Como se ha entrevisto a lo largo del documento, un aspecto importante para la interacción es la estandarización de pautas que permitan ubicar nuestras

conductas lingüísticas dentro de lo que es considerado socialmente adecuado y efectivo para cada tipo de situación comunicativa. Estas pautas se construyen en la práctica, a través de la apropiación y personalización de los ejemplos que recibimos de distintos interlocutores.

Coll (1997) indica que la construcción del conocimiento en el ámbito educativo, incluido el conocimiento lingüístico, parte de la idea del ser humano como capaz de seleccionar, procesar e interpretar los estímulos externos de manera autónoma, compleja e intencionada. Así, el estudiante aprende no solo a partir de actividades autodirigidas, sino ampliamente a través de interacción con el docente y con un objeto de conocimiento, enmarcada en una intención de aprender e incidir sobre el aprendizaje de otros. Las pautas interactivas funcionan como un mecanismo de ajuste, a fin de que las actividades de todos los participantes se encuentren alineadas a un mismo objetivo de aprendizaje.

Mejía y Ávila (2009) mencionan que una de las necesidades humanas para la comunicación es que los sujetos que interactúan puedan considerar sus argumentos como mutuamente válidos, es decir que ambas partes tengan certeza de que están contribuyendo en igual medida para construir la conversación. Lo contrario no sería considerado como un intercambio entre los participantes, sino como un monólogo y, por lo tanto, no habría necesidad de emitir o comprender pautas para la interacción.

Si bien las pautas concretas son, al igual que otras expresiones del lenguaje, infinitamente variadas e imposibles de delimitar en una lista o definición, a continuación se mencionan algunos de los principios que rigen su aparición. El primero de ellos es la escucha activa, entendida como una concentración total y

empática sobre el mensaje del interlocutor a fin de proporcionar una retroalimentación apropiada. Se trata de un concepto de vital importancia para convertir al salón de clases en un espacio en el que se respeten las posiciones y visiones de todos los integrantes (Sañudo, 2017).

En esta línea de ideas encontramos a la cooperación interaccional, definida como una colaboración de todas las partes involucradas para sostener el acto comunicativo, respetando la calidad, veracidad y forma de la información compartida. En concordancia con lo que menciona Suárez (2003), las situaciones de interacción cooperativa en el aula permiten a los estudiantes desarrollar acciones conjuntas de intercambio lingüístico que a su vez los lleven a resultados provechosos.

Otra forma en que se manifiestan las pautas estandarizadas es a través de los gestos reguladores. Machado (2011) indica que estos gestos son utilizados para sincronizar o regular la comunicación a fin de que no se estanque o desaparezca. Algunos ejemplos son movimientos de la mano para detener al interlocutor o cederle la palabra, así como movimientos para indicar que continúe, reformule o cambie la velocidad de la interacción.

Un cuarto y último principio es el de cortesía. Salazar (2008) lo define como una “solución frente al problema de la variación en las convenciones y las posibilidades del enunciador, a partir de los mecanismos que regulan el comportamiento verbal en un contexto dado” (p. 80). De esta manera, se trata de procurar el tacto social y la consideración hacia el otro, a fin de asegurar el respeto y la cooperación independientemente de las diferencias lingüísticas entre los participantes de la interacción.

3.3.2 Amplificadores del desarrollo lingüístico dentro del aula

Dentro de lo que se ha establecido como sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje, se ha indicado la convergencia de distintos soportes, entre ellos la relación docente-alumno (ya mencionado como uno de los más comunes) y la relación alumno-alumno. En concordancia con sus roles activos también es apropiado distinguir a docente y compañeros de clase como amplificadores de desarrollo lingüístico.

El marco de interacción escolar se gesta mediante las relaciones entre docente y alumnos, trabajando en conjunto con una orientación hacia el desarrollo de competencias educativas, de modo que la reciprocidad y la intencionalidad dirijan a desarrollar capacidades para “transformar el conocimiento, implicarse en el aprendizaje y construir con otros” (Martínez, Armengol y Muñoz, 2019, p. 57).

Si bien la mayoría de los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades que les permitan participar en las situaciones comunicativas que se generan al interior del aula, es tarea del profesorado intervenir en aquellos casos en donde existan carencias específicas y fomentar conductas efectivas de relación interpersonal, con el objetivo de que todos los integrantes del grupo accedan a la interacción y, consecutivamente, a los conocimientos compartidos (Alfaro, Iriarte, Lerga, Lezaun, Sebastián, Villanueva y Arana, 1998).

Por su parte, Rincón, Narvaez y Roldan (2005) definen al maestro como un mediador, encargado de promover las reglas y modelos mediante los cuales se regula la interacción y el aprendizaje sobre el lenguaje, mientras que ubican a los estudiantes como individuos en proceso de cambio, capaces de evolucionar “en

relación con y por contraste, con los conocimientos, las capacidades y destrezas de los otros, que son los maestros, otros estudiantes o agentes educativos” (p. 19).

Los mismos autores también argumentan que los apoyos adicionales para el desarrollo lingüístico proporcionados a un estudiante por el docente o sus compañeros de clase son apoyos transitorios, en el sentido de que serán retirados paulatinamente a medida que el aprendiz desarrolle nuevas habilidades y adquiera mayor independencia para comunicarse.

Al respecto, Martínez (2012) utiliza el concepto de la regulación, indicándolo como un proceso a través del cual es posible cambiar el curso de los esfuerzos comunicativos cuando estos se perciben como incompletos o inadaptados. En un primer momento, este ejercicio aparece como hetero-regulación, ya que es dirigido por un agente externo (el docente) que guía al usuario para regular su conducta. Después, a partir de la práctica interactiva, el estudiante se vuelve cada vez más competente y reflexivo, lo que le permite regular deliberadamente su actividad lingüística y la de otros.

Coll (1997) menciona que la relación educativa profesor-alumno se construye laboriosamente durante la interacción, a diferencia de las relaciones naturales de adulto-niño mediante las que se adquieren conocimientos durante los primeros años de vida. Dentro del aula se requiere de un trabajo continuo para establecer un espacio intersubjetivo, en el que se comparta una misma intención educativa. Esto involucra, por parte del docente, la interpretación de necesidades, el ajuste paulatino del nivel de apoyo que ofrece y la intervención a través de actividades y estrategias que se ajusten a las características de los estudiantes.

Por último, Trigo (1998) indica que uno de los principales retos en cuanto a la comunicación en el espacio escolar es la creación del clima propicio. Esto involucra el esfuerzo de los actores dentro del aula para crear múltiples escenarios de intercambio, desarrollar experiencias diversas y manifestar nuevas expresiones para alcanzar un dominio del lenguaje.

Capítulo 4. Marco metodológico

La propuesta de intervención educativa, para ser efectiva y relevante en el campo de aplicación, debe construirse ante la convergencia de cuatro elementos. Primeramente, un actor educativo dispuesto a desarrollar actividades de rigor que dirijan al cambio en un espacio tan complejo como lo es el ámbito educativo, es decir, dispuesto a asumir el rol de interventor. Luego, un escenario de aprendizaje en el que se desarrolle una realidad educativa. En tercer lugar, una preocupación temática presente en la realidad educativa a partir de la cual el interventor pueda construir una problemática. Por último, un plan de acción en el que se encuentren alineados el contexto de intervención, el problema construido, los objetivos del interventor y el procedimiento definido.

En su totalidad, es un ejercicio de consciencia y labor social que implica una oposición ante los modelos educativos tradicionalistas y ante la reproducción de conductas conformistas.

4.1 Tipo de investigación

Para el presente estudio se optó por un enfoque cualitativo, bajo un diseño de investigación-acción, de acuerdo con lo establecido por Hernández, Fernández y Baptista (2014). Dicha elección estuvo motivada por la naturaleza de los instrumentos diseñados, así como por la naturaleza de la preocupación temática que rige a esta investigación, la interacción psicolingüística, cuyas expresiones se consideraron mejor registradas a través de la interpretación subjetiva de expresiones observables.

4.2 Perfil de los informantes

Fueron 38 actores (16 varones y 22 mujeres) de entre 13 y 15 años de edad, estudiantes del turno matutino de segundo grado de secundaria durante la fase de diagnóstico del proyecto, e inscritos en el tercer año una vez que se realizó la intervención. Es preciso indicar nuevamente que tres de los estudiantes presentaban necesidades educativas especiales que los dirigían a enfrentarse a barreras para el aprendizaje y la participación, trastornos del espectro autista en dos casos y un trastorno del aprendizaje no diagnosticado en otro caso. Por otro lado, de acuerdo con las características del contexto de intervención, mencionadas al inicio del presente documento, se infiere que se trataba de estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo.

4.3 Técnicas para la fase de diagnóstico

4.3.1 Técnicas de primer orden

4.3.1.1 Observación participante

La técnica principal de recolección de datos para la fase de diagnóstico fue la observación participante. El primer instrumento utilizado fue una bitácora de observación libre (véase Apéndice A), aplicada en el aula durante ocho sesiones de 50 minutos en los meses de marzo y abril de 2019. En esta bitácora se registraron actividades generales y problemáticas específicas detectadas durante cada sesión.

Posteriormente, se construyó una bitácora estructurada de observación focalizada (véase Apéndice B), la cual se aplicó en el aula en dos sesiones de 50

minutos, una vez en el mes de abril y otra en el mes de mayo de 2019. Esta segunda bitácora fue diseñada con base en tres tópicos, alineados con la preocupación temática de la investigación y con algunas necesidades detectadas a través de la primera bitácora de observación.

El primero de estos tópicos fue *pautas de Producción lingüística*, en donde se incluían tres temas: *Producción verbal oral*, *Producción verbal escrita* y *Producción no verbal*. El segundo tópico fue *Procesos de comprensión lingüística*, en donde se incluyeron los temas de *Procesamiento morfosintáctico*, *Procesamiento léxico-semántico* y *Procesamiento pragmático*. Por último, el tercer tópico fue *Sistemas de desarrollo del lenguaje*, en donde se incluyeron *Pautas estandarizadas de interacción* y *Amplificadores del desarrollo lingüístico dentro del aula*.

De igual manera, cada uno de los temas contenía ciertas afirmaciones relacionadas con las competencias de los estudiantes (por ejemplo: una de las afirmaciones para el tema de producción verbal escrita era: *Los estudiantes utilizan los signos de puntuación para mantener la cohesión textual en sus redacciones*), las cuales fueron evaluadas con base en una escala tipo Likert de 4 opciones: *Siempre*, *Casi Siempre*, *Algunas Veces* y *Nunca*. A través de la bitácora se evaluaron un total de 26 afirmaciones.

Las herramientas correspondientes al instrumento fueron hojas con la bitácora impresa, lápices y plumas. No se utilizaron herramientas complementarias para el registro, como cámara o grabadora de voz.

4.3.2 Técnicas de segundo orden

4.3.2.1 Técnica de comunicación interpersonal

Como apoyo para la recolección de datos, durante el mes de abril se aplicó una técnica de dinámica grupal orientada hacia la comunicación interpersonal, con una duración de 30 minutos. Esta técnica consistió en asignar una emoción a cada uno de los estudiantes y solicitarles que dibujaran una situación que relacionaran con dicha emoción, la cual después explicarían frente a todo el grupo.

Los materiales utilizados fueron hojas blancas y colores. Los datos arrojados por dicha técnica fueron registrados en la bitácora focalizada, en los apartados referentes a la producción verbal oral.

4.3.2.2 Técnica de comunicación intergrupala

Durante el mes de mayo se aplicó otra técnica de dinámica grupal, ahora orientada hacia la comunicación intergrupala, con una duración de 30 minutos. Esta técnica consistió en dividir al grupo en equipos pequeños, asignar una temática a cada equipo y solicitar que planearan una fiesta con base en la temática. Cada equipo argumentaría su planeación ante el resto del grupo y al final se seleccionaría a la idea con los mejores argumentos.

Los materiales utilizados fueron hojas de rotafolio, plumones y colores. Los datos arrojados por dicha técnica fueron registrados en la bitácora focalizada, en los apartados referentes a la producción verbal oral.

4.3.2.3 Estrategia didáctica sobre comprensión semántica

Durante el mes de mayo se aplicó una estrategia didáctica orientada hacia la comprensión semántica, con una duración de 30 minutos. Esta estrategia consistió en dividir al grupo en equipos pequeños, proporcionar a cada equipo un texto con los párrafos desorganizados, solicitarles que los pusieran en orden coherente y pedir que elaboraran una redacción con las ideas principales del texto.

Los materiales utilizados fueron papel craft, pegamento, hojas blancas, colores, lápices y plumas. Los datos arrojados por dicha técnica fueron registrados en la bitácora focalizada, en los apartados referentes a la comprensión léxico-semántica.

4.4 Técnicas para la fase de evaluación de la intervención

4.4.1 Técnicas de primer orden

4.4.1.1 Observación participante

La técnica principal de recolección de datos para la fase de evaluación fue, nuevamente, la observación participante. El instrumento utilizado fue la misma bitácora focalizada que se diseñó para la fase de diagnóstico, con el fin de realizar un contraste directo entre el desarrollo y las interacciones lingüísticas de los estudiantes antes, durante y después de la intervención. La bitácora se utilizó a lo largo de 34 sesiones de 50 minutos, entre los meses de octubre de 2019 y enero de 2020.

4.4.1.2 Encuesta

Al finalizar la intervención se aplicó al grupo una encuesta, cuyo instrumento fue un cuestionario-rúbrica, donde cada estudiante plasmó su opinión general con respecto al trabajo desarrollado. En el instrumento se evaluaron 9 afirmaciones relacionadas con las actividades de la intervención y el desempeño del practicante, utilizando la misma escala tipo Likert de 4 opciones: *Siempre*, *Casi Siempre*, *Algunas veces* y *Nunca* (véase Apéndice C). Se añadió además un espacio para comentarios y recomendaciones libres. Cabe mencionar que las técnicas de segundo orden para esta fase se describen en el siguiente capítulo, ya que corresponden al plan de intervención.

Capítulo 5. Propuesta de intervención educativa

A partir de la información recogida a través del diagnóstico, se elaboró un plan de intervención, procurando mantener una alineación entre los siguientes elementos: los tópicos y objetivos que rigen esta investigación; los proyectos y competencias especificados en los Programas de Estudio 2011 para la asignatura de Español III, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, y las actividades y enfoques establecidos por la docente titular del grupo.

Para cada una de las sesiones de intervención se diseñó una rúbrica con el objetivo de evaluar los aprendizajes abordados (a excepción de una sesión en la cual se elaboró una prueba escrita). Cada rúbrica estaba regida por criterios específicos, alineados a la actividad realizada, los cuales fueron evaluados en una escala de niveles de logro de 3 a 1, siendo 3 la puntuación más alta.

Las herramientas correspondientes a los instrumentos fueron hojas con la bitácora o las rúbricas impresas, lápices y plumas. No se utilizaron herramientas complementarias para el registro, como cámara o grabadora de voz. A continuación se presenta el cronograma de diez sesiones de intervención, aplicadas entre los meses de octubre de 2019 y enero de 2020, seguido de los planes de clase y los instrumentos de evaluación correspondientes a cada sesión.

Tabla 1

Plan de intervención

Fecha	Actividad/Técnica/ Estrategia	Material	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aproximado	Instrumento para evaluar/registrar	Tópicos principales en los que impacta	Tópicos secundarios en los que impacta
21 de octubre de 2019	Explicación por parte del practicante sobre figuras retóricas	Pizarrón y plumones	Participación y notas de los estudiantes	25 minutos	Bitácora focalizada	Procesos de comprensión lingüística	Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje
	Memorama de figuras retóricas	Tarjetas impresas y pegadas sobre hojas de cartulina	Participación del grupo	25 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones		
28 de octubre de 2019	Identificación de figuras retóricas dentro de un poema	Poema escrito en cartulinas y plumones de distintos colores	Participación de los estudiantes y poema analizado	10 minutos	Bitácora focalizada	Pautas de producción lingüística	Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje
	Análisis literario de poemas de distintos movimientos literarios (a ser presentado en una sesión posterior)	Cartulinas, colores y plumones	Avance en el análisis de poemas	40 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones	Procesos de comprensión lingüística	

8 de noviembre de 2019	Explicación de características y funciones de los anuncios publicitarios		Participación de los estudiantes	30 minutos		Pautas de producción lingüística Procesos de comprensión lingüística
	Bitácora focalizada					
	Elaboración de borrador de encuesta sobre un producto y su publicidad		Avance en el borrador de encuesta	10 minutos		
	Ejercicio de retroalimentación sobre las tres prácticas sociales del lenguaje del Bloque I para Español III (para resolver en casa)	Copias del ejercicio de retroalimentación	Ejercicios de retroalimentación resueltos	10 minutos	Concentrado de calificaciones	
12 de noviembre de 2019	Explicación sobre las características, la función y las consideraciones para elaborar una encuesta	Pizarrón y plumones	Participación y notas de los estudiantes	20 minutos	Bitácora focalizada	Pautas de producción lingüística Procesos de comprensión lingüística Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje
	Elaboración grupal de un ejemplo de encuesta	Pizarrón y plumones	Ejemplo de encuesta y análisis de resultados	30 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones	

19 de noviembre de 2019	Técnica de argumentación <i>Pueblo duerme</i>		Participación de los estudiantes	15 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones	Pautas de producción lingüística	Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje
	Análisis de resultados de encuestas aplicadas		Encuestas aplicadas y borrador de análisis de resultados	35 minutos	Bitácora focalizada	Procesos de comprensión lingüística	
21 de noviembre de 2019	Elaboración de un informe de resultados de encuesta		Informe de resultados de encuesta	50 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones	Pautas de producción lingüística	Procesos de comprensión lingüística
22 de noviembre de 2019				50 minutos	Bitácora focalizada		Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje
4 de diciembre de 2019	Discusión sobre las características de un panel de discusión		Participación de los estudiantes	35 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones	Pautas de producción lingüística	Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje
	Técnica de lenguaje no verbal <i>Sin palabras</i>	Acciones y emociones impresas en cuadros de papel, cronómetro	Participación de los estudiantes	15 minutos	Bitácora focalizada		

15 de enero de 2020	Discusión sobre las metas del proyecto 5 del programa de Español III <i>Prólogos de Antologías</i>		Separador alusivo al proyecto	35 minutos	Rúbrica específica	Procesos de comprensión lingüística	Pautas de producción lingüística
	Técnica de comprensión lectora <i>La caja registradora</i>	Copia de la lectura y copias del cuestionario para cada estudiante	Participación de los estudiantes	15 minutos	Concentrado de calificaciones Bitácora focalizada		
16 de enero de 2020	Discusión en plenaria y elaboración de un mapa mental sobre la definición, características y funciones del prólogo	Pizarrón, plumones, hojas, plumas y colores	Lluvia de ideas grupal y mapa mental	50 minutos	Rúbrica específica Concentrado de calificaciones Bitácora focalizada	Procesos de comprensión lingüística	Pautas de producción lingüística



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 1

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	I	Fecha	21 de octubre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Literatura	Descriptivo	Identifica la función y características de las figuras retóricas en los poemas a partir de un movimiento literario.				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Figuras retóricas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar a los estudiantes que compartan los resultados de la tarea encargada por la docente titular la sesión anterior, la cual consistía en investigar <i>¿Qué son las figuras literarias?</i> 2. Escribir en el pizarrón las siguientes palabras, correspondientes a figuras retóricas: <i>Sinestesia, Hipérbaton, Metáfora, Personificación, Hipérbole, Pleonasma, Retruécano y Aliteración.</i> 3. Explicar a los estudiantes cada una de las figuras, pidiendo en cada caso a un estudiante que pase al pizarrón y anote la definición que se construya en grupo. 4. Pedir a los estudiantes que tomen nota de las ideas plasmadas en el pizarrón. 			Pizarrón y plumones	Participación y notas de los estudiantes	25 minutos

	<p>Estrategia <i>Memorama de figuras retóricas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conformar equipos de 5 personas, numerando a los estudiantes del 1 al 8 y pidiendo que se agrupen con los compañeros correspondientes. 2. Colocar en una superficie plana tarjetas impresas, algunas con definiciones y otras con ejemplos de las figuras literarias explicadas con anterioridad. 3. Solicitar a un representante de cada equipo conformado que intente conseguir un par. Cada par consiste de una figura literaria y su ejemplo. 	<p>Tarjetas impresas y pegadas en hojas de cartulina</p>	<p>Participación del grupo en la estrategia</p>	<p>25 minutos</p>
--	---	--	---	-------------------

Criterios de evaluación de la sesión

Participación en el memorama de figuras literarias 100%

Bibliografía

Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. (s.f.). *Figuras literarias*. Recuperado de

https://www.edu.xunta.gal/centros/iescamposanalberto/aulavirtual2/pluginfile.php/18883/mod_resource/content/1/recursos%20estilísticos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria.*

Español. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California
 Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

**Rúbrica para evaluar la participación en
 el memorama de figuras literarias**

Escuela: _____ Grupo: _____

Integrantes del equipo:

Fecha: _____

Nivel de logro			Indicador
3	2	1	
			Llegan a un acuerdo para proporcionar una respuesta unificada
			Respetan su turno para intervenir en la estrategia
			Demuestran tolerancia ante la diversidad de ideas que surgen en el grupo
			Presentan claridad y seguridad al expresarse ante el resto del grupo
			Aportan ideas pertinentes para cada momento de la estrategia
Total:			Calificación con base en 10:



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 2

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	I	Fecha	28 de octubre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Literatura	Descriptivo	Analiza el lenguaje figurado en los poemas				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Figuras literarias dentro de un poema	<p style="text-align: center;">Estrategia <i>Poema gigante</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar a los estudiantes el poema <i>Voy a dormir</i> de Alfonsina Storni, escrito previamente en un par de cartulinas. 2. Pedir a algunos miembros del grupo su apoyo para hacer la lectura en voz alta. 3. Solicitar que se identifiquen en el poema los versos que contienen alguna de las siguientes figuras literarias: metáfora, personificación, aliteración o alegoría. Utilizar un plumón de diferente color para marcar cada una de las figuras identificadas. 			Poema escrito en cartulinas, plumones de distintos colores	Participación de los estudiantes y poema analizado	10 minutos

Análisis literario de poemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los estudiantes que se reúnan en equipos previamente establecidos, a fin de continuar con el análisis literario de dos poemas en el que habían estado trabajando en sesiones pasadas con la docente. 2. Supervisar el desarrollo de la actividad y brindar apoyo cuando se considere necesario. El análisis debe incluir el movimiento poético al que pertenece el poema, su país de producción, época, temas, características y figuras literarias presentes. 	Cartulinas, colores y plumones	Avance en el análisis de los poemas seleccionados	40 minutos
------------------------------	--	--------------------------------	---	------------

Criterios de evaluación

Presentación del análisis literario de los poemas* 100%

*A ser evaluada en una sesión posterior

Bibliografía

Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. (s.f.). *Figuras literarias*. Recuperado de

https://www.edu.xunta.gal/centros/iescamposanalberto/aulavirtual2/pluginfile.php/18883/mod_resource/content/1/recursos%20estilísticos.pdf

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria*.

Español. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California
 Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

**Rúbrica para evaluar la presentación
 de análisis literario de los poemas**

Escuela: _____ Grupo: _____

Integrantes del equipo:

Fecha: _____

Nivel de logro			Indicador
3	2	1	
			Demuestran claridad y seguridad al expresarse ante el resto del grupo
			Conocen y respetan su turno para intervenir en la presentación
			Incluyen todos los aspectos solicitados en el análisis del poema
			Mantienen buena dicción y buen volumen de voz
			Utilizan gestos que les permiten ilustrar sus explicaciones
Total:			Calificación con base en 10:



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 3

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	I	Fecha	8 de noviembre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Participación social	Expositivo	Identifica características y funciones de los recursos lingüísticos y visuales empleados en los anuncios publicitarios				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Características y funciones de los anuncios publicitarios	1. Apoyar a la docente titular del grupo mientras realiza preguntas a los estudiantes en torno a las temáticas abordadas durante la semana: las características de los anuncios publicitarios, los recursos lingüísticos que se utilizan en ellos y su función como textos persuasivos.				Participación de los estudiantes	35 minutos

Elaboración de una encuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar a la docente titular del grupo mientras solicita a los estudiantes que, de manera individual, piensen en algún producto y redacten diez preguntas que le harían a un grupo determinado de personas en torno a dicho producto o su publicidad. 2. Mientras los estudiantes trabajan, ofrecer apoyo y resolver dudas. 		Avance en el borrador de encuesta	10 minutos
Retroalimentación del Bloque I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al final de la sesión, entregar a cada estudiante una copia impresa de un ejercicio previamente elaborado, en el que se aborden los aprendizajes más relevantes de las tres prácticas sociales del lenguaje correspondientes al Bloque I. 2. Indicar que servirá como práctica para el examen del Bloque I, por lo que es necesario llevarlo resuelto a la clase posterior. 	Copias del ejercicio de retroalimentación	Ejercicios de retroalimentación resueltos	5 minutos

Criterios de evaluación

Ejercicio de retroalimentación del Bloque I* 100%

*A ser evaluado en una sesión posterior

Bibliografía

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria*.

Español. México: Autor.



Escuela Secundaria General No. 27 “Baja California”

Asignatura: Español III

Retroalimentación del Bloque I

Nombre: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee con atención y contesta según lo indicado.

1. ¿Cuál de las siguientes es la definición más completa de “ensayo”? Subraya la respuesta correcta. (1 punto)

- a) Es un texto que confronta ideas con respecto a una temática.
- b) Es un texto que describe a profundidad una temática.
- c) Es un texto que analiza una temática, argumenta una postura determinada con respecto a ella y emite juicios de valor.
- d) Es un texto que resume una temática y emite juicios de valor sobre ella.

2. Relaciona cada uno de los siguientes fragmentos con la sección de un ensayo a la que pertenecen, colocando la letra correspondiente en el paréntesis. (3 puntos)

- a) Por otro lado, hay estudios que indican que mantener en la cárcel a un preso condenado a pena de muerte, es mucho más costoso que intentar rehabilitarlo y reintegrarlo a la vida civil. () Inicio
() Desarrollo
() Conclusión
- b) Con base en lo expuesto con anterioridad, se reflexiona que incitar la muerte solo nos deja atrapados en un ciclo imparable. La sangre que ellos derraman recae ahora en las manos del estado, el cual crea en sus ciudadanos una política de violencia.
- c) La pena de muerte ha sido aplicada desde tiempos remotos en diferentes civilizaciones. La pena capital fue siempre utilizada con base en dos argumentos: como forma de castigo para el criminal y como una manera de prevención de otros delitos.

3. Explica en los espacios en blanco cada una de las funciones de un ensayo. Utiliza tus propias palabras; evita copiar del libro de texto. (3 puntos)

a) Persuasiva

b) Expresiva

c) Estética

4. ¿Cuál de las siguientes opciones muestra el recurso que utilizamos para una cita textual, en la que presentamos información tal cual la ha mencionado el autor? Subraya la respuesta correcta. (1 punto)

a) Comillas b) Corchetes c) Paréntesis d) Guiones

5. Lee el siguiente fragmento de un ensayo, y reemplaza cada uno de los conectores subrayados por algún otro, colocándolo encima del renglón. Recuerda mantener la cohesión y coherencia. Evita repetir conectores. (3 puntos)

Estas reflexiones son muy interesantes, ya que permiten dar cuenta de esa primera reacción masculina; es decir, un rechazo a las quejas feministas, pues cuestionaban a una masculinidad opresiva; los valores de inmediato lo negaron pues parecía que identificarse con el feminismo y responder a los restos de la teoría feminista implicaba un abandono de la masculinidad misma.

6. Escribe en los espacios en blanco un ejemplo de cada una de las siguientes figuras retóricas. (6 puntos)

Hipérbaton _____

Aliteración _____

Pleonasmo _____

Hipérbole _____

Metáfora _____

Personificación _____

7. Relaciona cada uno de los siguientes movimientos literarios con sus características, colocando en el paréntesis la letra correspondiente. (4 puntos)

- | | |
|--|---|
| a) Surge a partir del siglo XV. Sus autores representantes son Petrarca y Miguel de Cervantes. Se caracteriza por la exaltación del ser humano, el estilo sencillo y el uso de temáticas en relación con la vida, la belleza y la felicidad. | () Renacimiento
() Barroco
() Romanticismo
() Modernismo |
| b) Surge entre los siglos XIX y XX. Sus autores representantes son Rubén Darío y José Martí. Se caracteriza por la abundancia del lenguaje culto, la preocupación por la forma y el uso de temáticas exóticas. | |
| c) Surge durante el siglo XIX. Sus autores representantes son Víctor Hugo y Gusto Adolfo Bécquer. Se caracteriza por la presentación de ideales de libertad y la expresión de las emociones por medio de la naturaleza. | |
| d) Surge durante los siglos XVII y XVIII. Sus autores representantes son Luis de Góngora y Francisco de Quevedo. Se caracteriza por un predominio de influencias clásicas y uso excesivo de adornos. | |

8. Lee con atención el siguiente fragmento de poema y divide sus versos en sílabas. Coloca el total a la derecha de cada verso. Después, escribe en el espacio en blanco sobre qué trata el poema. (9 puntos)

Dichoso el árbol, que es apenas sensitivo,
y más la piedra dura porque esa ya no siente,
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.

Ser y no saber nada, y ser sin rumbo cierto,
y el temor de haber sido y un futuro terror...
Y el espanto seguro de estar mañana muerto,
y sufrir por la vida y por la sombra y por

9. Selecciona de la siguiente lista aquella característica que no corresponda a un anuncio publicitario, subrayando la respuesta correcta. (1 punto)

- a) Muestra con claridad un producto o servicio.
- b) Promueve el consumo a través de estrategias persuasivas.
- c) Indica con gran detalle todas las características del producto o servicio.
- d) Utiliza recursos como colores, tipografías e ilustraciones para captar la atención.

10. Escribe en los espacios en blanco un ejemplo de frase publicitaria, utilizando cada uno de los recursos lingüísticos indicados. (3 puntos)

- a) Cuantificadores _____
- b) Construcciones causales y finales _____
- c) Oraciones comparativas _____



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 4

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 “Baja California”	
Grupo	3ro. “B”	Bloque	I	Fecha	12 de noviembre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Participación social	Expositivo	Analiza, interpreta y organiza los resultados de una encuesta en un informe				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Características, función y consideraciones para elaborar una encuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogar con los estudiantes sobre la encuesta, haciendo énfasis en sus características, en su función como técnica de investigación y en algunas consideraciones para elaborarla. 2. A la par que se aborda el tema, anotar las ideas clave en el pizarrón y pedir a los estudiantes que tomen nota en sus cuadernos. 			Pizarrón y plumones	Participación y notas de los estudiantes	20 minutos

Elaboración de una encuesta y análisis de resultados	<p>Estrategia <i>Encuesta colectiva</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar a los estudiantes en equipos, de acuerdo con la fila en la que se sientan (cada fila es un equipo). 2. Indicar que, a manera de ejemplo, se trabajará una encuesta en la que todos participaremos en la redacción de preguntas, recogida y análisis de datos. El producto para el ejemplo será <i>Chocolate Abuelita</i>. 3. Solicitar que retomen los borradores de encuesta que habían trabajado en una sesión anterior, comparen y en equipo elijan una pregunta que aplique para el nuevo producto. Pedir al último equipo que su pregunta sea abierta, mientras que las preguntas del resto de los equipos deben ser cerradas. 4. Pedir a un integrante de cada equipo que pase al pizarrón a anotar su pregunta. Después, pedir a los integrantes de cada equipo que contesten una pregunta distinta a la suya. Procurar que cada pregunta tenga el mismo número de respuestas. 5. Con el apoyo del grupo, graficar los resultados de una pregunta cerrada y de una pregunta abierta, haciendo énfasis en la necesidad de crear categorías para analizar las respuestas de esta última. 	Pizarrón y plumones	Encuesta y análisis de resultados	30 minutos
--	---	---------------------	-----------------------------------	------------

Criterios de evaluación

Participación en la elaboración de la encuesta y el análisis de resultados 100%

Bibliografía

- Casas, J., Repullo, J.R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8). Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California
 Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

**Rúbrica para evaluar la participación en la
 elaboración de la encuesta y el análisis de resultados**

Escuela: _____ Grupo: _____

Integrantes del equipo:

Fecha: _____

Nivel de logro			Indicador
3	2	1	
			Llegan a un acuerdo para proporcionar una respuesta unificada
			Respetan su turno para intervenir en la estrategia
			Demuestran tolerancia ante la diversidad de ideas que surgen en el grupo
			Presentan claridad y seguridad al expresarse ante el resto del grupo
			Aportan ideas pertinentes para cada momento de la estrategia
Total:			Calificación con base en 10:



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 5

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	I	Fecha	19 de noviembre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Participación social	Expositivo	Analiza, interpreta y organiza los resultados de una encuesta en un informe				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Argumentación* *Temática complementaria	Técnica <i>Pueblo duerme</i> * 1. Solicitar a los estudiantes salir del salón y formar un círculo en algún espacio abierto disponible. 2. Dar indicaciones para el desarrollo de la actividad: a) Todos los integrantes del grupo deben cerrar los ojos. b) El practicante elige a un estudiante que tomará el papel de asesino, tocando su hombro sin que el resto del grupo se dé cuenta. c) El practicante elige a un estudiante que tomará el papel de policía, tocando su hombro sin que el resto del grupo se dé cuenta. d) Se solicita al asesino que abra los ojos, diciendo <i>Asesino despierta</i> . Después, se pide que le indique al practicante a una víctima, apuntando con el dedo. e) Se pide al asesino que vuelva a cerrar los ojos, diciendo <i>Asesino duerme</i> .				Participación de los estudiantes	15 minutos

	<p>f) Se solicita al policía que abra los ojos, diciendo <i>Policía despierta</i>.</p> <p>g) El practicante le indica al policía quién es la víctima, apuntando con el dedo.</p> <p>h) El policía le indica al practicante quién piensa que es el asesino, apuntando con el dedo. En caso de estar en lo correcto, el juego termina, se pide al resto de los estudiantes que abran los ojos, se revelan los roles y se pide al policía que indique sus argumentos para elegir al asesino. En caso de no estar en lo correcto, el juego continúa de la siguiente manera:</p> <p>i) Se pide al policía que vuelva a cerrar los ojos, diciendo <i>Policía duerme</i>.</p> <p>j) Se pide a todo el grupo que abra los ojos, se indica quién ha sido la víctima seleccionada por el asesino y se solicita que argumenten quién piensan que es el asesino y por qué. Si se atrapa al asesino, la técnica termina; si no, el juego continúa.</p> <p>k) El objetivo de la técnica es fomentar la atención, el pensamiento lógico y la argumentación de los participantes.</p> <p>*Técnica adaptada a partir de la propuesta de un autor anónimo.</p>			
Análisis de resultados de una encuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar a la docente en la dirección del análisis de resultados de encuestas previamente elaboradas y aplicadas por los estudiantes. Este análisis se realiza en equipos y es plasmado en gráficas de barras. 2. Ofrecer asesoría a los estudiantes según se considere necesario, haciendo énfasis en la importancia de elaborar un análisis preciso. 		Encuestas aplicadas y borrador del análisis de resultados	35 minutos

Criterios de evaluación

Participación en la técnica de argumentación 100%

Bibliografía

Casas, J., Repullo, J.R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8). Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Rúbrica para evaluar la participación en la técnica de argumentación

Escuela	Escuela Secundaria General No. 27
Grupo	3ro. "B"
Fecha	19/11/2019

Escala de niveles de logro	
3	Excelente
2	Regular
1	Bien

Alumno	Criterios				Total	Calificación con base en 10
	Interés en la técnica	Respeto de la instrucciones	Claridad y seguridad al expresarse	Pertinencia de los argumentos		
Nombre del estudiante						



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 6

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	I	Fecha	21 de noviembre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Participación social	Expositivo	Analiza, interpreta y organiza los resultados de una encuesta en un informe				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Características, estructura (introducción y desarrollo) y función de un informe de resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar a la docente en la dirección de la elaboración de un informe de resultados. Este informe se realiza por equipos, con base en encuestas sobre algún producto y su publicidad previamente elaboradas y aplicadas por los estudiantes, cuyas respuestas ya han sido graficadas. 2. Ofrecer asesoría a los estudiantes mientras elaboran la introducción del informe, indicando que para ello es necesario incluir el propósito, las características de la encuesta aplicada y el contexto de aplicación. Después, apoyar en la redacción del desarrollo, haciendo énfasis en la necesidad de incluir las preguntas y respuestas más relevantes, las gráficas de barras y las inferencias que es posible realizar a partir de la información obtenida. 3. A medida que se ofrece asesoría, leer los textos escritos y hacer observaciones para procurar la ortografía y redacción. 				Borrador de informe de resultados	50 minutos

Criterios de evaluación

Informe de resultados de encuesta* 100%

*A ser evaluado en una sesión posterior

Bibliografía

Casas, J., Repullo, J.R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8). Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 7

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	I	Fecha	22 de noviembre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Participación social	Expositivo	Analiza, interpreta y organiza los resultados de una encuesta en un informe				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Características, estructura (desarrollo y conclusión) y función de un informe de resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar a la docente mientras dirige la continuación de la elaboración del informe de encuesta. 2. Ofrecer asesoría a los estudiantes mientras siguen redactando el desarrollo del informe. Después, apoyar en la escritura de la conclusión, haciendo énfasis en la necesidad de retomar los resultados más significativos e incluir inferencias generales sobre el producto elegido para la encuesta. 3. A medida que se ofrece asesoría, leer los textos escritos y hacer observaciones para procurar la ortografía y redacción. 				Borrador de informe de resultados	50 minutos

Criterios de evaluación

Informe de resultados de encuesta 100%

*A ser evaluado en una sesión posterior

Bibliografía

Casas, J., Repullo, J.R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8). Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

**Rúbrica para evaluar el informe
de resultados de encuesta**

Escuela: _____ Grupo: _____

Integrantes del equipo:

Fecha: _____

Nivel de logro			Indicador
3	2	1	
			Incluyen y desarrollan todos los elementos estudiados: introducción, desarrollo y conclusión
			Respetan las reglas ortográficas correspondientes
			Procuran la cohesión y coherencia a lo largo de todo el texto
			Utilizan un lenguaje adecuado para el tipo de texto: formal, académico y claro
			Incluyen los resultados más relevantes de la encuesta, acompañados de gráficas ilustrativas
			Además de presentar la información, realizan inferencias y aportaciones personales de manera pertinente
			Incluyen un ejemplo de las encuestas aplicadas para elaborar el informe
Total:			Calificación con base en 10:



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 8

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	II	Fecha	4 de diciembre de 2019	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Participar en un panel de discusión sobre un tema investigado previamente						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Estudio	Argumentativo	Identifica la diferencia entre los argumentos basados en datos y los basados en opiniones personales				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Características de un panel de discusión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar a la docente titular mientras dirige una serie de preguntas en torno a la tarea asignada a los estudiantes en una sesión anterior. La tarea consistía en investigar un ejemplo de un panel de discusión, indicar a los participantes y analizar los argumentos establecidos; por lo que lo discutido dentro del salón de clases gira alrededor de las principales características de un panel de discusión y la diferencia entre este y una mesa redonda. 2. Apoyar a la docente mientras dirige una lectura en voz alta de un ejemplo de panel de discusión del libro de texto <i>Español 3</i>, escrito por Cueva y De la O (2014). 				Apuntes y participación de los estudiantes	35 minutos

<p>Lenguaje no verbal*</p> <p>*Temática complementaria</p>	<p>Técnica <i>Sin palabras</i>*</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar a los estudiantes la importancia del lenguaje no verbal al momento de establecer un diálogo. 2. Dividir al grupo en tres equipos, de acuerdo con la fila en la que se sientan. 3. Indicar a los estudiantes que se han preparado dos grupos de cuadros de papel. En un grupo se encuentran impresas acciones: <i>Manejar una motocicleta, Hacer la tarea de español, Acariciar un conejo, Mirar una película en el cine, Hornear un pastel, Correr en el parque, Contar un chiste, Exponer en clase de química, Pintar un paisaje</i>; en el otro grupo se encuentran impresas emociones: <i>Molesto, Sorprendido, Risueño, Triste, Asustado, Relajado</i>. 4. Solicitar a un integrante del primer equipo que pase al frente y tome al azar un papel de cada grupo. El estudiante deberá interpretar la acción correspondiente, utilizando solamente gestos y expresiones faciales, a la par que imita la emoción asignada. El resto del equipo tendrá un minuto para adivinar la acción representada. 5. Repetir el ejercicio con el resto de los equipos por dos o tres rondas, pidiendo que en cada turno un estudiante distinto pase al frente. <p>*Técnica adaptada a partir de la propuesta de un autor anónimo.</p>	<p>Acciones y emociones impresas en cuadros de papel, cronómetro</p>	<p>Participación de los estudiantes</p>	<p>15 minutos</p>
--	---	--	---	-------------------

Criterios de evaluación

Participación en la técnica de lenguaje no verbal 100%

Bibliografía

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria*.

Español. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Rúbrica para evaluar la participación en la técnica de lenguaje no verbal

Escuela	Escuela Secundaria General No. 27
Grupo	3ro. "B"
Fecha	04/12/2019

Escala de niveles de logro	
3	Excelente
2	Regular
1	Bien

Alumno	Criterios				Total	Calificación con base en 10
	Interés en la técnica	Respeto de la instrucciones	Claridad y seguridad al expresarse	Pertinencia en la emisión o interpretación del lenguaje no verbal		



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 9

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	II	Fecha	15 de enero de 2020	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Elaborar y prologar antologías de textos literarios						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Literatura	Descriptivo	Analiza e identifica la información presentada en textos introductorios: prólogos, reseñas, dedicatorias y presentaciones				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Metas del proyecto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los estudiantes leer las páginas 94 y 95 del libro de texto <i>Español 3</i>, escrito por Cueva y De la O (2014), correspondiente a la presentación del Proyecto 5: Prólogos de antologías. 2. Solicitar que en su cuaderno elaboren un separador para el proyecto, incluyendo el título, la importancia de su realización y los aprendizajes esperados. 				Separador para el proyecto 5	35 minutos

<p>Comprensión lectora en textos de redacción confusa*</p> <p>*Temática complementaria</p>	<p>Técnica <i>La caja registradora</i>*</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la lectura en voz alta de la historia <i>La Caja Registradora</i> (Anexo 1). 2. Entregar a cada estudiante una copia del cuestionario correspondiente a la lectura, solicitando su llenado (Anexo 2). 3. Una vez que todos los alumnos han terminado, revisar cada una de las respuestas en plenaria, resolviendo las dudas que surjan (Anexo 1). 4. Explicar que el ejercicio está diseñado para hacernos reflexionar sobre la importancia de redactar de forma clara y precisa para evitar confusiones. <p>*Técnica adaptada a partir de la propuesta de un autor anónimo.</p>	<p>Copia de la lectura y copias del cuestionario para cada estudiante</p>	<p>Participación de los estudiantes</p>	<p>15 minutos</p>
--	---	---	---	-------------------

Criterios de evaluación

Separador del proyecto	5	50%
Participación en la técnica de comprensión lectora		50%

Bibliografía

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria.*

Español. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Técnica *La caja registradora*

Historia

Un taxista conducía lentamente por una avenida y observó a un hombre de negocios que apagaba las luces de la tienda, cuando otro hombre apareció y le pidió dinero. El dueño abrió la caja registradora. El contenido de la caja registradora fue extraído y el hombre salió corriendo. Un policía hizo sonar su sirena y dio aviso por radio. Al llegar a la esquina, el hombre que había salido corriendo alzó el brazo para detener al taxi.

Respuestas a los enunciados

Enunciado	V	F	NS
Un taxi se desplazaba lentamente por una avenida	X		
Un hombre apareció después de que el dueño apagó las luces de su tienda			X
El ladrón era un hombre			X
El hombre que abrió la caja registradora era el dueño	X		
El dueño de la tienda extrajo el contenido de la caja registradora y corrió			X
El ladrón demandó dinero al dueño			X
Era cerca de mediodía cuando el hombre apareció			X
El hombre que apareció abrió la caja registradora		X	



Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"

Asignatura: Español III

Cuestionario *La caja registradora*

Nombre: _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee con atención cada enunciado sobre la narración que acabas de escuchar y valora si es verdadero (V), falso (F) o no se sabe (NS), marcando con una X el cuadro que corresponda.

Enunciado	V	F	NS
Un taxi se desplazaba lentamente por una avenida			
Un hombre apareció después de que el dueño apagó las luces de su tienda			
El ladrón era un hombre			
El hombre que abrió la caja registradora era el dueño			
El dueño de la tienda extrajo el contenido de la caja registradora y corrió			
El ladrón demandó dinero al dueño			
Era cerca de mediodía cuando el hombre apareció			
El hombre que apareció abrió la caja registradora			



Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Rúbrica para evaluar la participación en la técnica de comprensión lectora

Escuela	Escuela Secundaria General No. 27
Grupo	3ro. "B"
Fecha	15/01/2020

Escala de niveles de logro	
3 (Aciertos 7-8)*	Excelente
2 (Aciertos 4-6)*	Regular
1 (Aciertos 1-3)*	Bien

Alumno	Criterios			Total	Calificación con base en 10
	Interés en la técnica	Respeto a las instrucciones	Aciertos en el cuestionario*		



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Plan de clase — Sesión 10

Practicante	David Robles Salas	Asignatura	Español III	Escuela	Escuela Secundaria General No. 27 "Baja California"	
Grupo	3ro. "B"	Bloque	II	Fecha	16 de enero de 2020	
Competencias generales del curso						
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 						
Práctica social del lenguaje						
Elaborar y prologar antologías de textos literarios						
Ámbito	Tipo de texto	Aprendizaje esperado a abordar en la sesión				
Literatura	Descriptivo	Analiza e identifica la información presentada en textos introductorios: prólogos, reseñas, dedicatorias y presentaciones				
Tema	Actividad/Estrategia/Técnica			Material didáctico	Producto o evidencia de desempeño	Tiempo aprox.
Definición, características y funciones del prólogo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los estudiantes leer las páginas 98 y 100 del libro de texto <i>Español 3</i>, escrito por Cueva y De la O (2014). 2. Escribir en el pizarrón las palabras <i>Definición</i>, <i>Características</i> y <i>Funciones</i>. 3. Una vez terminada la lectura, discutir en plenaria lo encontrado. A la par de la discusión, solicitar a los estudiantes pasar al pizarrón a escribir sus descubrimientos, organizados en las categorías antes escritas, a manera de lluvia de ideas. 4. En caso de que no se haya discutido, explicar que el prólogo es un texto breve que aparece antes de una obra, generalmente escrito por una persona distinta al autor, cuya finalidad principal es brindar información sobre la misma. 			Pizarrón, plumones	Lluvia de ideas grupal	20 minutos

	<p>1. Solicitar a los estudiantes elaborar un mapa mental, siguiendo las categorías e ideas plasmadas en el pizarrón, pero utilizando palabras propias. Indicar que es válido añadir información adicional, además de enfatizar en la importancia del uso de colores e ilustraciones para complementar el esquema.</p>	<p>Hojas y plumas o colores</p>	<p>Mapa mental</p>	<p>30 minutos</p>
--	--	---------------------------------	--------------------	-------------------

Criterios de evaluación

Elaboración de mapa mental en torno al prólogo (Anexo 1)

100%

Bibliografía

Cueva, H. & De la O, A. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria.*

Español. México: Autor.



Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Rúbrica para evaluar la elaboración del mapa mental

Escuela	Escuela Secundaria General No. 27
Grupo	3ro. "B"
Fecha	16/01/2020

Escala de niveles de logro	
3	Excelente
2	Regular
1	Bien

Alumno	Criterios			Total	Calificación con base en 10
	Organización de las ideas	Uso de palabras clave	Uso de colores e ilustraciones		

Capítulo 6. Análisis de resultados

Se establecen dos categorías de análisis, alineadas con los tópicos que rigen la presente investigación, con el objetivo de organizar la información triangulada a partir de tres mecanismos de recolección de datos: lo observado, lo registrado en las rúbricas de evaluación y lo registrado en la encuesta de opinión. En la primera categoría se fusionan los tópicos de *Pautas de producción lingüística* y *Procesos de comprensión lingüística*.

La unión de ambos tópicos en una sola categoría se debe a la estrecha relación que existe entre las tareas que representan: la producción y la comprensión son dos campos que se encuentran en todas nuestras conductas lingüísticas y, por lo tanto, resulta conveniente analizarlas en conjunto para alcanzar descripciones más detalladas. En la segunda categoría se presenta lo referente al tópico de *Sistema de apoyo para desarrollo del lenguaje*.

6.1 La producción y la comprensión lingüística dentro del aula

6.1.1 Resultados de la observación

A lo largo de la aplicación del plan de intervención, se observó y registró en la bitácora focalizada lo siguiente. Con respecto al primer diagnóstico realizado, los estudiantes mostraron una mejoría en términos de claridad y precisión de la expresión. Fueron capaces de compartir oralmente ideas más extensas y más complejas sin necesidad de tomar grandes pausas. Así mismo, demostraron mayor seguridad al expresarse ante todo el grupo y comenzaron a traspasar los

límites de los subgrupos a los que pertenecen, por lo que las líneas de comunicación fueron más extensas y abiertas.

La adecuación continuó siendo una gran área de oportunidad en el grupo. Si bien los estudiantes conocían y, hasta cierta medida, dominaban un lenguaje académico, siguieron apegándose a pautas del registro coloquial, lo cual tendía a reducir la seriedad con la que era abordado un tema o a desviar la atención del contenido académico. En la escritura se apegaron con mayor frecuencia a las reglas ortográficas y gramaticales correspondientes, aunque a menudo siguió siendo necesario realizar observaciones y correcciones a sus escritos, especialmente en cuanto al uso de la tilde y la organización de ideas a través de los signos básicos de puntuación: la coma, el punto y el punto y coma.

Este desvío de la norma continuó atendiendo a una falta de interés o un descuido más que a una falta de conocimiento. Las unidades textuales (oraciones, párrafos o textos completos) que construyeron fueron, en su mayoría, coherentes. Sin embargo, existieron casos aislados en los que la continuidad de las ideas siguió siendo un aspecto a reforzarse, así como casos en los que el uso inapropiado de los signos de puntuación afectó al sentido global del texto.

En cuanto a la producción no verbal, se identificó que era más común que los estudiantes utilizaran gestos para ilustrar sus explicaciones, lo cual favorecía la claridad general de sus mensajes. No obstante, la mayoría de los gestos utilizados fueron gestos adaptadores que demostraban timidez e inseguridad. En contraposición, se detectó que ahora los estudiantes se aproximaban en mayor medida a sus interlocutores, tanto en presentaciones formales como en la

interacción cotidiana, además de seguir procurando una dicción y un volumen de voz adecuados.

Los procesos de comprensión también se vieron mejorados. Aunque se considera que sería necesario trabajar de manera focalizada sobre el análisis morfosintáctico de oraciones —de manera que se identificaran con mayor precisión distintas categorías gramaticales como verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios, conjunciones y preposiciones— los estudiantes demostraron un avance progresivo en esta distinción al ser cuestionados y guiados en diversas ocasiones.

Persistió la capacidad para comprender la relación entre palabras que comparten una misma raíz morfológica, así como para comprender los cambios que sufre una palabra al añadir o remover sufijos o prefijos en su raíz. Por otro lado, se identificó un mejor entendimiento de las funciones que desempeñan las palabras de acuerdo con la posición que ocupan dentro de la oración, especialmente en las funciones básicas como sujeto, predicado, objeto directo y complemento circunstancial. Conviene mencionar que para el grupo estos procesos continuaron siendo difíciles de explicar a profundidad.

En el plano léxico-semántico, los estudiantes siguieron demostrando un dominio de amplio vocabulario, en especial cuando se les solicitaba que intercambiaran palabras en una oración por sinónimos o antónimos. Además, fueron capaces de proporcionar significados más completos cuando se les pedía definir conceptos, y de rescatar con mayor precisión las ideas principales plasmadas en oraciones, párrafos e incluso textos completos, aun cuando estos eran de carácter literario y, por lo tanto, se encontraban cargados de contenido retórico y connotativo.

En cuanto a sus habilidades de procesamiento pragmático, los miembros del grupo fueron más cuidadosos al ubicar sus lecturas o conversaciones dentro del contexto de producción, lo que les permitió realizar interpretaciones significativamente más acertadas. Así mismo, se mostraron más sensibles ante la información implícita que se compartía en las interacciones grupales, lo que dirigió a intercambios más eficientes, menores malentendidos y relaciones interpersonales más amigables.

6.1.2 Resultados de las rúbricas de evaluación

Los resultados numéricos registrados en cada una de las rúbricas o ejercicios correspondientes a las actividades del plan de intervención fueron los siguientes.

Tabla 2

Promedios grupales de las actividades del plan de intervención

Actividad / Técnica / Estrategia	Estudiantes que participaron	Promedio (con base en 10)
Memorama de figuras retóricas	33	9.27
Análisis literario y exposición de poemas	36	7.76
Ejercicio de retroalimentación del Bloque I	37	6.66
Elaboración de ejemplo de encuesta y análisis de resultados	32	9.30
Técnica de argumentación	37	9.74
Elaboración de un informe de encuesta	36	6.63
Técnica de lenguaje no verbal	34	10.00
Técnica de comprensión lectora	34	8.22
Elaboración de un mapa mental	19	9.87
		Promedio general: 8.60

Nota: Debido a inasistencia, en ninguna actividad se registró la participación del 100% de los estudiantes.

Al trabajar el memorama de figuras retóricas, los estudiantes fueron capaces de relacionar cada tipo de figura con uno de los ejemplos propuestos, demostrando su capacidad para interpretar la estructura y el significado del lenguaje literario. El promedio general del grupo fue de 9.27 sobre 10; las décimas faltantes se debieron a que en algunos casos los estudiantes no alcanzaron los niveles máximos de logro en los indicadores respectivos al respeto del turno para participar, la claridad y seguridad al expresar sus ideas y la aportación de ideas pertinentes.

Se obtuvieron resultados similares en la segunda actividad, el análisis literario de distintos poemas y su posterior presentación por equipos frente al resto del grupo. El promedio general fue de 7.76, ya que aunque los análisis, en su mayoría, fueron precisos e incluían todos los aspectos solicitados (autor, tema, estructura, figuras retóricas, tema y movimiento), las exposiciones se vieron afectadas por una falta de seguridad de los estudiantes, mala organización al interior de los equipos de trabajo, volúmenes insuficientes de voz y expresiones del lenguaje no verbal que en lugar de ilustrar las explicaciones actuaron como una barrera: manos detrás de la espalda, postura encorvada, balanceo excesivo y falta de contacto visual con el grupo.

En el ejercicio de retroalimentación de las tres prácticas sociales del lenguaje para el Bloque I, en el que se incluían apartados orientados a la producción verbal escrita y la comprensión léxico-semántica, el desempeño de los estudiantes fue moderadamente bueno. Las oraciones construidas por ellos, aunque en ocasiones demasiado concretas y un tanto vagas, atendían a reglas básicas de ortografía y gramática, además de corresponder con lo solicitado. Sin

embargo, el promedio general del ejercicio de 6.66 debido a que se presentaron múltiples casos de respuestas copiadas, particularmente en los ejercicios de interpretación y reflexión, lo cual fue amonestado con la cancelación de dichos reactivos.

Durante la elaboración colectiva de un ejemplo de encuesta y su análisis de resultados, los estudiantes obtuvieron un promedio general de 9.30. Una vez más, la calificación de 10 no fue alcanzada debido a una disminución de los niveles de logro registrados en los aspectos conductuales de la evaluación. En términos conceptuales y procedimentales, el grupo demostró habilidades para la redacción y organización de preguntas dentro de un mismo instrumento, el análisis y la interpretación de resultados.

En la aplicación de la técnica de argumentación *Pueblo duerme*, el grupo demostró una excelente capacidad para analizar las situaciones de su entorno y utilizar dicha observación como argumentos en una discusión. La calificación general registrada en las rúbricas fue de 9.74; las décimas faltantes para el puntaje completo no estuvieron relacionadas con la producción verbal oral, sino con el interés en la actividad y el apego a las instrucciones proporcionadas por el practicante.

La elaboración del informe de encuesta fue una de las actividades que brindó más información en esta categoría. Debido a que el producto era un texto completo, fue posible analizar construcciones más extensas que en ejercicios anteriores. Si bien el promedio general del ejercicio fue de 6.63, la realidad es más compleja que el resultado numérico. Alrededor de la mitad de los estudiantes del grupo presentaron textos perfectamente redactados, mientras que la otra mitad

presentó un trabajo incompleto o que no cumplía con las características solicitadas, lo cual disminuyó su calificación más allá del aspecto lingüístico.

De manera general, los estudiantes demostraron su capacidad para elaborar una secuencia completa, incluyendo introducción, desarrollo y conclusión. Aunque persistieron las deficiencias en cuanto a la ortografía, el uso de signos de puntuación y, en ocasiones, la coherencia, se identificó un dominio del registro formal del lenguaje que no se había manifestado con anterioridad. Los resultados también fueron positivos en cuanto a la capacidad para seleccionar y condensar en un informe la información más relevante de una encuesta.

Otra actividad fue la técnica de lenguaje no verbal *Sin palabras*. Se trató de uno de los ejercicios a los que el grupo respondió mejor. El promedio general fue de 10, debido a que en su totalidad los estudiantes mostraron interés en participar y precisión en la emisión e interpretación de mensajes utilizando lenguaje no verbal, incluso cuando los mensajes asignados por el practicante eran complejos o poco inusuales.

En contraposición, en la técnica de comprensión lectora el promedio fue de 8.22. A pesar de que se trata de un resultado numérico más bajo que en otras actividades, se considera un puntaje favorable debido a que el ejercicio propuesto estuvo diseñado para desafiar el pensamiento lógico de los estudiantes y llevarlos a la reflexión sobre las posibilidades en el análisis de un texto. Además, demostraron una excelente capacidad de adaptación cognitiva, ya que dedujeron nuevas respuestas una vez que se les explicó el sentido de la actividad.

El último ejercicio fue la elaboración del mapa mental en torno a la definición, las características y la función de un prólogo. Este resultó útil para

evaluar las habilidades del grupo para retomar las ideas más relevantes de un texto y demostrar su comprensión a través de la esquematización. Los estudiantes obtuvieron un promedio general de 9.87, uno de los más altos en todo el plan de intervención. Sin embargo, solamente 19 de los 38 integrantes del grupo terminaron y entregaron el esquema en el plazo solicitado.

A pesar de que estas actividades fueron de utilidad para obtener información complementaria en torno a la segunda categoría de análisis, se ubican todas dentro de esta primera categoría debido a que es en sus tópicos en donde impactaron directamente a lo largo de la recolección de datos.

6.1.3 Resultados de la encuesta

Por último, es preciso mencionar algunos de los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario-rúbrica grupal, mediante el cual se midió la opinión de cada estudiante en cuanto al trabajo desarrollado. Si bien el cuestionario estuvo enfocado en la segunda categoría de análisis, se destinaron los siguientes dos indicadores para la producción y comprensión lingüística.

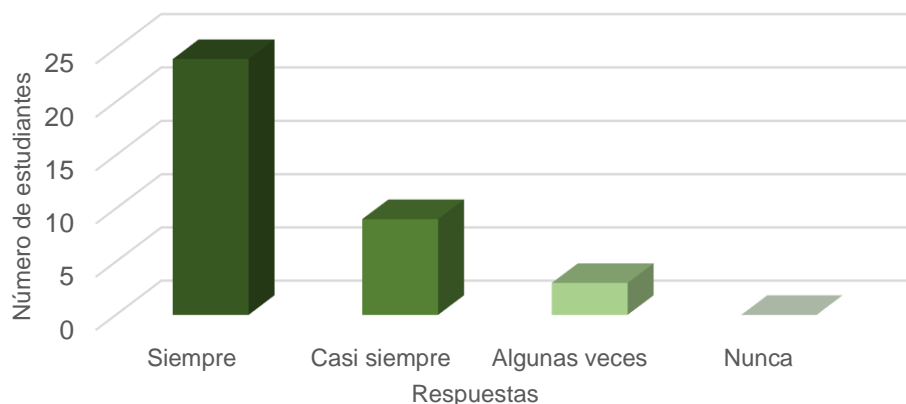


Figura 2. Respuestas del indicador El practicante planteó actividades que favorecieron mi expresión oral y escrita

Para el primer indicador, 24 de los 36 estudiantes encuestados (66.66%) eligieron la respuesta *Siempre*, 9 (25%) indicaron *Casi siempre*, 3 (8.33%) respondieron *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*.

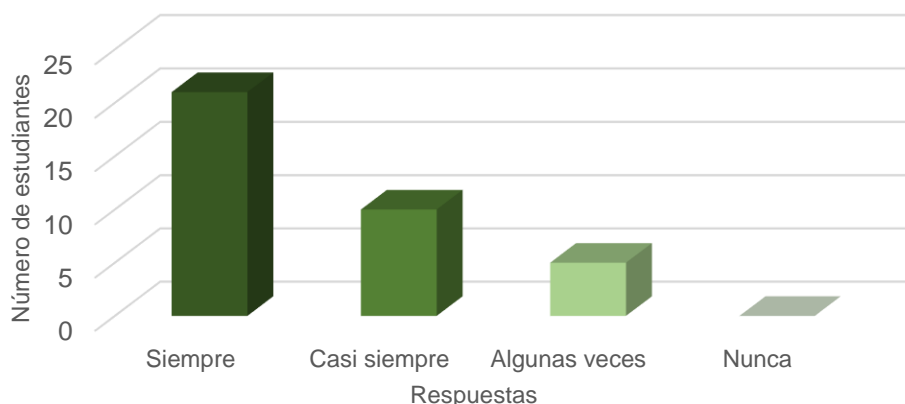


Figura 3. Respuestas del indicador El practicante planteó actividades que favorecieron mi comprensión lectora

Para el segundo indicador, 21 estudiantes (58.33%) eligieron la respuesta *Siempre*, 10 (27.77%) indicaron *Casi siempre*, 5 (13.88%) respondieron *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*. A partir de ambas gráficas es posible determinar una aceptación general de las actividades, ya que en ambos indicadores más de dos terceras partes del grupo indicaron que, en su opinión, fueron ejercicios útiles para su desarrollo lingüístico.

6.1.4 Reflexión teórica

Los integrantes del grupo demostraron ser competentes para expresarse de manera oral y escrita cuando esta competencia fue analizada desde un punto de vista funcional (dando énfasis en la adecuación y la coherencia), pero los resultados de su desempeño disminuyeron cuando fueron evaluados a través de

aspectos formales (dando énfasis en la ortografía y la gramática). Esta es la conducta que Frías (2002) menciona como susceptible a ser modificada a medida que los estudiantes participen en mayores y más variadas situaciones comunicativas que desafíen sus operaciones mentales.

En su actuar cotidiano, fueron capaces de construir oraciones lo suficientemente coherentes y cohesivas para compartir sus ideas con el resto de sus compañeros o el practicante, pero continuaron existiendo grandes áreas de oportunidad para el ejercicio de la escritura y oralidad en el contexto académico.

Ante estas faltas, se vieron reducidos los instrumentos para asegurar la calidad estructural y, por ende, los ejercicios de aprendizaje y de introspección que indica Agudelo (2007) para seleccionar unidades del lenguaje.

En cuanto al lenguaje no verbal, aunque dentro del grupo persistió una necesidad de trabajar en las expresiones corporales, el uso de gestos, el aprovechamiento de la cercanía y la distancia, además de la dicción y el volumen de voz, los estudiantes demostraron ser competentes para combinar los signos no verbales que conocen y manifestarlos a través de expresiones concretas como establece Jiménez (1985), aun cuando estas expresiones no siempre eran las ideales para la situación comunicativa específica en que fueron aplicadas.

Los procesos de comprensión también se vieron favorecidos, especialmente en lo que Moreno (2009) menciona como procesamiento morfosintáctico y procesamiento pragmático, lo que les permitió elaborar operaciones de recepción, decodificación y simbolización más acertadas, en concordancia con Bruzual (2000) y Cuetos, González y De Vega (2015).

6.2 El sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje

6.2.1 Resultados de la observación

A lo largo de la aplicación del plan de intervención, se observó y registró en la bitácora focalizada lo siguiente. Con respecto al primer diagnóstico realizado, los estudiantes se mostraron más activos en la escucha de las expresiones que se producían al interior del grupo, tanto aquellas provenientes del practicante como las de otros compañeros, incluso cuando estos no pertenecían a los mismos subgrupos de afinidad.

Además, fueron más cooperativos al momento de establecer relaciones de interacción psicolingüística, proporcionando una mayor cantidad de información como interlocutores. Esta información compartida gozaba de una estructura más organizada que la que se identificó durante los primeros acercamientos al grupo, y correspondía en mayor medida a la temática del momento. Las respuestas de los estudiantes, en su mayoría, se apegaban al contenido y propósito de la clase.

En términos de uso de gestos reguladores en la interacción, existió un notable avance. Alrededor de la mitad del grupo dejó de recurrir siempre al uso de palabras como medio para organizar las interacciones, optando de vez en cuando por utilizar algún gesto para detener al interlocutor en solicitud de su propia participación (tal como levantar la mano para participar en clase), además de gestos para indicar al interlocutor que continuara (como asentir con la cabeza o extender la mano hacia él).

El apego a reglas de cortesía interaccional también se vio favorecido. Aunque persistieron algunas dificultades, especialmente para respetar los turnos

del habla, de manera general se construyó un ambiente de mayor propiedad. Las conversaciones se tornaron más asertivas que agresivas, se procuraron en mayor medida las formas de saludo y despedida, se minimizó el uso de lenguaje sarcástico (especialmente aquel destinado a faltarle al respeto a un compañero) y se disminuyó la incidencia de imposiciones verbales.

Es preciso mencionar el avance en la identificación de amplificadores de desarrollo lingüístico dentro del aula. Fue evidente que los estudiantes se apoyaban unos a otros para facilitar el desarrollo colectivo, a medida que alcanzaban nuevos niveles de dominio sobre el lenguaje. Algunos ejemplos de esto fueron correcciones hechas de manera autónoma por los estudiantes hacia la forma de hablar o escribir de sus compañeros, consejos para exponer o redactar un texto e imitación de patrones comunicativos de los estudiantes con mayor dominio del lenguaje.

Por último, los estudiantes se apropiaron de algunos de los ejemplos de comportamiento proporcionados por el practicante y los replicaron en posteriores interacciones, especialmente en términos de cortesía. En algunas ocasiones incluso actuaron como un apoyo al manejo del grupo al solicitar la atención de sus compañeros ante las actividades de la clase o las explicaciones de otros.

6.2.2 Resultados de la encuesta

Como información para comparar, se encuentran los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario-rúbrica grupal. Las opiniones del grupo para esta categoría estuvieron centradas en el desempeño del practicante, a fin de analizar la percepción que los estudiantes tuvieron de este en su función de amplificador

del desarrollo lingüístico. Los resultados más relevantes, obtenidos mediante la aplicación del cuestionario a 36 estudiantes, fueron los siguientes.

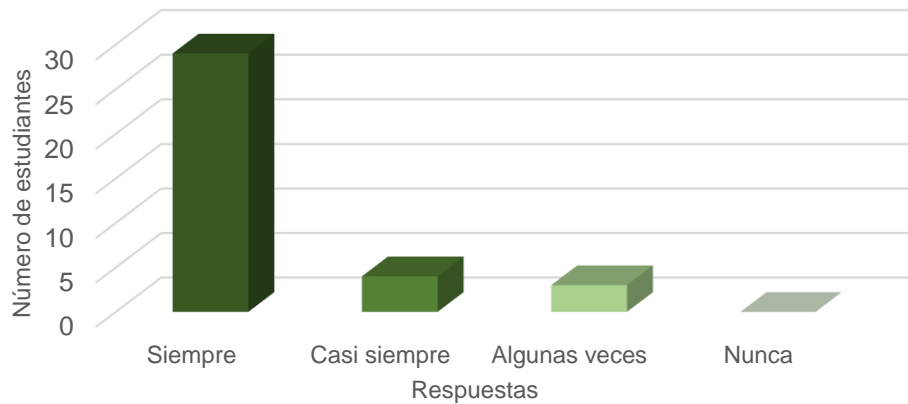


Figura 4. Respuestas del indicador El practicante resolvió las dudas que surgieron dentro del grupo

Para el primer indicador de la categoría, 29 de los 36 estudiantes encuestados (80.55%) eligieron la respuesta *Siempre*, 4 (11.11%) indicaron *Casi siempre*, 3 (8.33%) respondieron *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*.

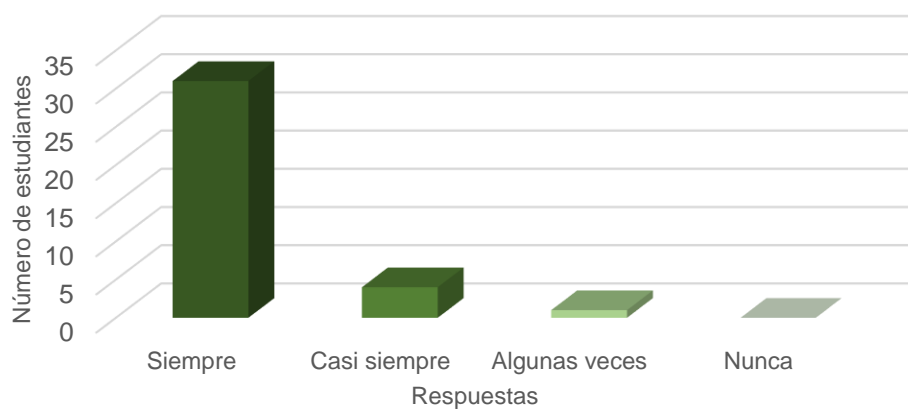


Figura 5. Respuestas del indicador El practicante mostró dominio del contenido de la asignatura

Para el segundo indicador, 31 estudiantes (86.11%) eligieron la respuesta *Siempre*, 4 (11.11%) indicaron *Casi siempre*, 1 (2.77%) respondió *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*.



Figura 6. Respuestas del indicador El practicante se dirigió con respeto hacia los integrantes del grupo y el docente titular

Para el tercer indicador, los 36 estudiantes (100%) eligieron la respuesta *Siempre*.

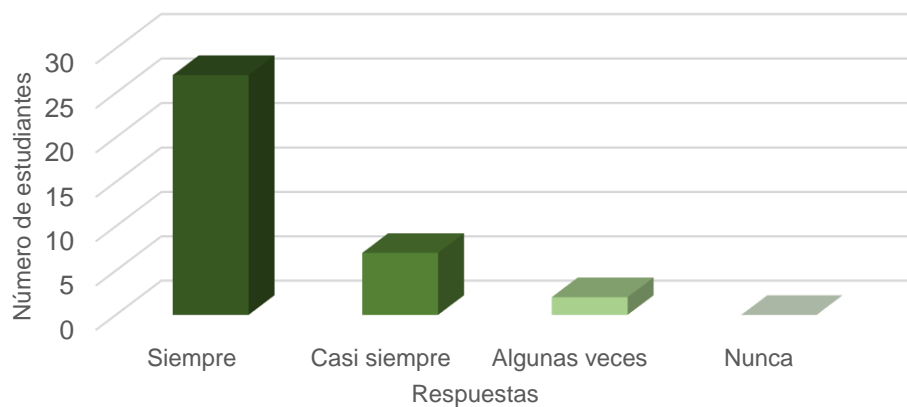


Figura 7. Respuestas del indicador El practicante expresó sus ideas con claridad y seguridad frente al grupo

Para el cuarto indicador, 27 estudiantes (75%) eligieron la respuesta *Siempre*, 7 (19.44%) indicaron *Casi siempre*, 2 (5.55%) respondieron *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*.

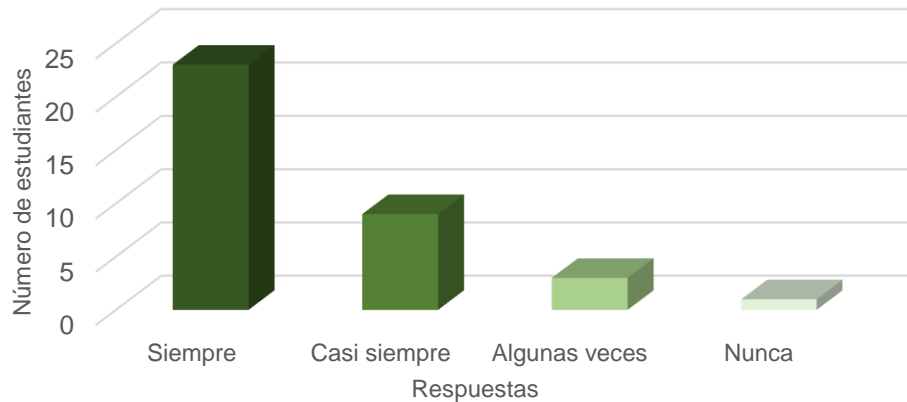


Figura 8. Respuestas del indicador El practicante planteó actividades que favorecieron la forma en la que me comunico con mis compañeros

Para el quinto indicador, 23 estudiantes (63.88%) eligieron la respuesta *Siempre*, 9 (25%) indicaron *Casi siempre*, 3 (8.33%) respondieron *Algunas veces* y 1 (2.77%) eligió la opción de *Nunca*.

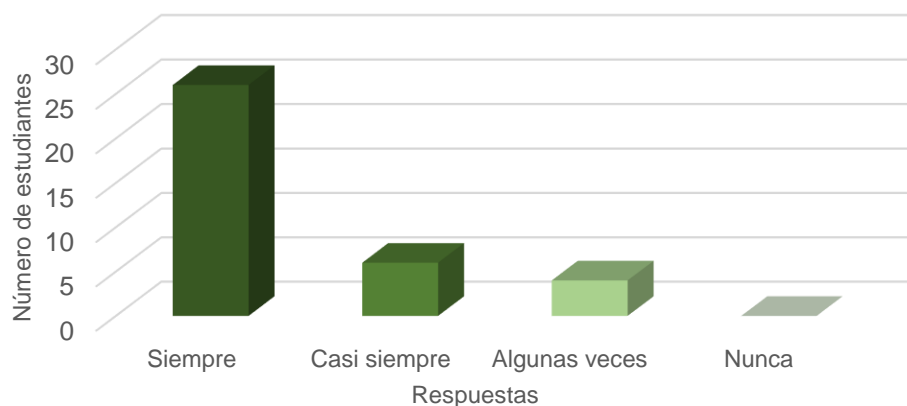


Figura 9. Respuestas del indicador El practicante fomentó la participación de todos los integrantes del grupo

Para el sexto indicador, 26 estudiantes (72.22%) eligieron la respuesta *Siempre*, 6 (16.66%) indicaron *Casi siempre*, 4 (11.11%) respondieron *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*.

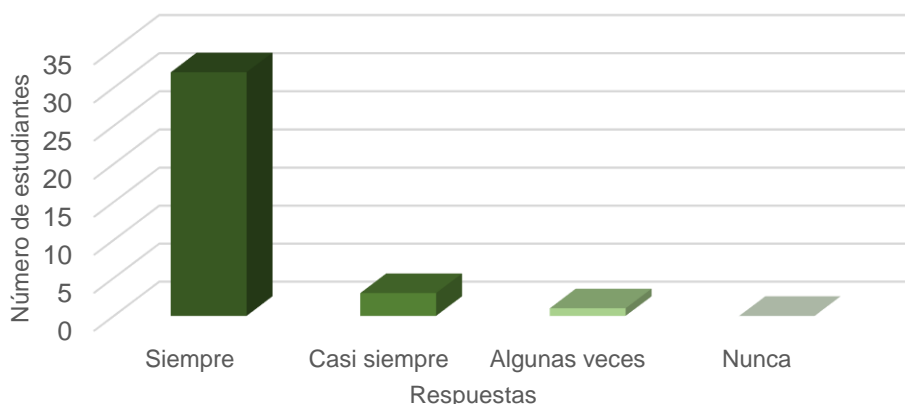


Figura 10. Respuestas del indicador El practicante estuvo atento al desarrollo y dio seguimiento a las actividades de clase

Para el noveno y último indicador, 32 estudiantes (88.88%) eligieron la respuesta *Siempre*, 3 (8.333%) indicaron *Casi siempre*, 1 (2.77%) respondió *Algunas veces* y ninguno eligió la opción de *Nunca*.

En promedio, 29 de los estudiantes encuestados (80.55%) eligieron el mayor nivel de logro para cada uno de los indicadores. A partir de estos números se determina un alto grado de aceptación ante las actividades desarrolladas y una opinión general positiva en cuanto al practicante como actor capaz de dirigir y ejemplificar el uso de la lengua. Los resultados numéricos fueron confirmados a través de lo plasmado en el espacio para comentarios libres, donde los estudiantes se mostraron satisfechos con el trabajo realizado y conscientes del sistema de interacciones que se estableció dentro del grupo. Destacan algunos ejemplos: *Aclaró cualquier duda sobre los temas, Se expresó de forma en que*

todos entendíamos, Tuvo un gran dominio del tema y Aprendí con sus múltiples juegos.

6.2.3 Reflexión teórica

Al retomar el análisis del grupo en contraste con la teoría, es posible confirmar la presencia de aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales como determinantes para el desarrollo del lenguaje, susceptibles a ser analizados no de manera aislada sino integrados para una misma actividad lingüística, tal como lo establece García (2011). Por ejemplo, para una interacción cualquiera, los estudiantes mejor evaluados demostraron un dominio de las estrategias para producir información (aspecto lingüístico) concordante con los significados compartidos (aspecto lingüístico) en un marco de convención social (aspecto social).

Como menciona la Red de Salud de Cuba (2020), el sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje dentro del aula fue uno asimétrico, puesto que aquellos individuos en un nivel mayor de desarrollo actuaron como amplificadores, guiando la producción y comprensión de aquellos que se encontraban en un nivel inferior, lo cual dirigió a un beneficio colectivo.

Por último, de acuerdo con lo establecido por Bruner (1995), a lo largo de la intervención se establecieron escenarios rutinarios, que a su vez permitieron construir pautas estandarizadas para la interacción en conjunto con los estudiantes. A su vez, en concordancia con Coll (1997), en estos espacios se manifestaron las oportunidades de los estudiantes para interactuar con objetos de conocimiento y desarrollar su dominio del lenguaje.

Capítulo 7. Conclusión

Las expectativas del proyecto de investigación fueron cumplidas en su mayoría. De acuerdo con el objetivo general planteado, fue posible diseñar y ejecutar un plan de trabajo que permitiera reorientar lo que se ha propuesto como sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje dentro del aula. Así mismo, tal como indicaban los objetivos específicos, este plan de trabajo se llevó a cabo a través de actividades de aprendizaje para favorecer la producción y comprensión lingüística de los estudiantes, y de técnicas de dinámica grupal para favorecer las interacciones al interior del grupo.

Aunque de manera general los resultados fueron bastante positivos, no todas las actividades tuvieron el efecto deseado. Como ya ha sido mencionado, en algunas de ellas, la participación se vio comprometida por el desinterés en las temáticas o la indisciplina. Existieron también algunos casos en los que el trabajo, al requerir encontrarse alineado con el contenido marcado por la Secretaría de Educación Pública en los programas oficiales, no pudo ser tan específico o profundo como era la intención en un primer momento.

En cuanto a las preguntas de investigación, si bien no fue posible dirigir a todos los integrantes del grupo para el desarrollo de todas las competencias planteadas, los resultados analizados permiten asegurar que la aplicación de actividades y técnicas grupales —en donde los estudiantes pongan en práctica sus habilidades en un marco de interacción con sus compañeros, docente y materiales— dan como resultado una optimización en los soportes del sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje. Esto a su vez repercute directamente en sus

capacidades para seleccionar precisamente unidades del lenguaje para comunicarse, interpretar y transformar significados de un texto oral o escrito, y regular sus relaciones de comunicación con el otro.

El primer acercamiento hacia el contexto educativo fue de utilidad para traducir las concepciones teóricas y ubicarlas dentro de la práctica real de la investigación y la docencia, entendiéndolas como procesos de permanente trabajo, análisis y reestructuración, los cuales no llegan a conclusiones definitivas, sino que dan pie a nuevos esfuerzos. Desde un punto de vista funcional, la meta de la investigación-acción no es solamente la construcción de nuevos marcos teóricos o metodológicos, sino la aplicación del conocimiento generado en función del beneficio social.

La utilidad verdadera de los aportes de investigación no debe ser medida a través de los índices de difusión y aclamación, sino mediante la forma en que las propuestas de solución difundidas son reproducidas y adaptadas a nuevos espacios de acción. A la par, la práctica docente es también un ejercicio de constante transformación: más allá de la planeación, dosificación y evaluación de contenidos, su valor recae en el impacto que se tiene sobre la construcción de aprendizajes que sean relevantes para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes.

Habiendo dicho lo anterior, se detecta la extensión temática del presente trabajo como una de sus principales limitaciones. Debido a que desde los apartados teóricos se incluyeron diversas expresiones de la conducta lingüística, cada una con una profundidad suficiente para ser analizada en una investigación distinta, fue complicado integrar todos los tópicos en las actividades desarrolladas

y en los instrumentos contruidos para el diagnóstico y la evaluación de la intervención. Mientras que esta amplitud resultó favorecedora para delinear un panorama general, sería conveniente focalizar el interés para futuros proyectos, lo que podría dirigir a resultados más profundos en un área más acotada.

En cuanto a las recomendaciones para la institución en la que se desarrolló el proyecto, se sugiere continuar con la promoción permanente de proyectos orientados a la lengua y la literatura, como las *Muestras de Escritores* y el programa de radio *Invadiendo tu receso*. A través de estos, los estudiantes aplican y dan difusión a sus habilidades y destrezas, movilizan sus conocimientos en conjunto con sus compañeros y construyen nuevos aprendizajes, inmersos en un ambiente fuera de la rigurosidad académica del aula.

Para finalizar, debido a que, como ha sido mencionado, a partir de lo planteado es posible construir nuevos planes de investigación e intervención enfocados en las preocupaciones de la psicolingüística, se recomienda lo siguiente. A fin de elaborar un análisis más detallado del sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje que se construye dentro del aula, podría resultar útil partir de las teorías de la sociometría, y elaborar esquemas en los que se plasmaran las redes de interacción que cada uno de los estudiantes cultiva en el quehacer cotidiano, antes y después de la intervención. Este apoyo gráfico permitiría detectar aquellas situaciones en las que fuera necesario redirigir o reforzar un intercambio lingüístico.

Otra forma de lograr una optimización de las interacciones podría articularse mediante la implementación de un sistema permanente, en contraposición a las actividades temporales planteadas en este documento, en el

que el trabajo no estuviera vinculado (y en cierta forma delimitado) a un contenido temático, sino que se trabajara de forma continua sobre reglas para organizar, regular y aprovechar la interacción. Dicha propuesta, al igual que otras futuras investigaciones que pudieran surgir a partir de este documento, necesitaría fundamentarse en un marco teórico más focalizado y, como todo estudio a profundidad, ajustarse al contexto determinado de aplicación.

Referencias

- Acuña, X., & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 2(10). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. (2011). *Cohesión textual: ruta cohesiva*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/glosario/191-cohesion-textual-ruta-cohesiva>
- Agudelo, M. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Revista de Ciencias Humanas*, (36). Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/viewFile/1087/597>
- Alfaro, P., Iriarte, G., Lerga, M., Lezaun, F., Sebastián, K., Villanueva, M., & Arana, J. (1998). *Habilidades de Interacción y Autonomía Social. Instrumentos para la atención a la diversidad* [versión electrónica]. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6401/nee_creena.pdf
- Antúnez, I. (2006). Aproximación al paralenguaje: análisis de casos en Harry Potter and the philosopher's stone. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XI. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/3-paralenguaje.htm#_CAPÍTULO_I:_MARCO
- Aramburu, M. (2002). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(19). doi: 10.35362/rie3412902

- Balderas, M., Galindo, G., Ricardo, J., & Heinze, G. (2006). Procesamiento léxico-semántico en un grupo de sujeto sanos: estudio con potenciales relacionados a eventos. *Salud Mental*, 29(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v29n2/0185-3325-sm-29-02-13.pdf>
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño* (Rosa Premat, Trad.). España: Paidós. (Obra original publicada en 1985).
- Bruzual, R. (diciembre, 2000). *Una explicación lingüística y cognitiva del aprendizaje de la lectura*. Trabajo presentado en el Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, España. Extenso recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d160.pdf>
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(11). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Castillo, M. (2003). Fundamentos para el diagnóstico del procesamiento sintáctico en estudiantes de educación superior. *Legenda*, 6. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/564/572>
- Centro Virtual Cervantes. (2015a). *Pragmática*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2015b). *Psicolingüística*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolingustica.htm

- Cestero, A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante*, (20). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. (s.f.). *La morfología*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/centros/iesnumero1ribeira/?q=system/files/Formación%20de%20palabras%202º%20Bac.pdf>
- Córdoba, M. (1998). *Escuela Secundaria General No. 27. Monografía. 1968-1998*. México: Autor.
- Cuetos, F., González, J., & De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- De La Rosa, N. (2015). *La importancia de la Ortografía en la Producción de Textos*. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n5/e2.html>
- Diamante, G., & Morales, L. (2015). *La adecuación*. Recuperado de https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/24359/mod_resource/content/0/Unidad_1/Web_arq_txts/la_adecuacin.html
- Domínguez, C., Martínez, H., & Mora, E. (2015). Sintaxis y prosodia: el análisis sintáctico de las unidades del discurso oral. *Lengua y habla*, 19, pp. 150-165.

- Frías, X. (2002). Introducción a la Psicolingüística. *IANUA, Revista Philologica Romanica*, (1). Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/introduccion_a_la_psicolinguistica.pdf
- Gallego, S. (1989). Comprensión verbal, producción verbal y rendimiento académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Universitaria de Didáctica*, 7. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3467/3486>
- García, M. (2011). El proceso de adquisición del lenguaje. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (14). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8456.pdf>
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Planea. Resultados Nacionales 2017. 3ro. de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas* [versión electrónica]. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf
- Jiménez, J. (1985). *Producción lingüística, usuario lingüístico y teoría del texto* [versión electrónica]. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12887/1/>

Produccion%20linguistica%20usuario%20linguistico%20y%20teoria%20del%20texto.pdf

- López, H. (2016). La semántica. En J. Gutiérrez (Coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica Vol. 1* (pp. 284-300). Reino Unido: Routledge.
- Machado, Y. (2011). La comunicación no verbal en la comunicación de los estudiantes de la Facultad de Español para no hispanohablantes en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/ymg.pdf>
- Martínez, M. (2012). *Psicología de la Comunicación*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30802/7/PsicologiaComunicaciónMMartinez_M.pdf
- Martínez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36). doi: 10.21703/rexe.20191836martinez13
- Mejía, A., & Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a7.pdf>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2009). *Comprensión y producción oral*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/92531/compreesion-y-produccion-oral>
- Moreno, J. (2009). *Niveles de análisis de la lengua* (2da. ed.). Recuperado de <http://files.redaccion-cientifica-2014.webnode.es/200000014-8d3c18e358/los-niveles-de-analisis-de-la-lengua.pdf>

- Nauta, J. (2010). Lengua hablada y producción oral. *marcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), pp. 267-273.
- Navarro, J., & Reyes, I. (2013). Evolución de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(84). doi: 10.4067/S0718-09342014000100004
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2015 - Resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Versión*, 11. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277815945_Compression_y_produccion_linguistica_una_nueva_mirada_al_procesamiento_del_discurso_escrito
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704>
- Perea, F. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo*, (22), pp. 94-119.
- Piñero, M. (2008). *Lexicología y semántica. "Las palabras, su origen, formación y significado"*. Recuperado de <http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/LEXICOLOGÍA-Y-SEMÁNTICA.pdf>

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*.

Madrid: La Muralla.

Red de Salud de Cuba. (2020). *Adquisición del lenguaje*. Recuperado de

<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion->

[logo/adquisicion_del_lenguaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/adquisicion_del_lenguaje.pdf)

Regueiro, M., Delgado, I., Fernández, M., Lázaro, F., & Beneroso, L. (2013). *La*

semántica. Recuperado de <https://www.ucm.es/plataformaele/la-semantica>

Rincón, G., Narvaez, E., & Roldan, C. (2005). Interacción en el aula y lenguaje:

¿cómo enfrentar su investigación? *Anagramas*, 4(7), 17-50.

Rodríguez, M. (2017). *Fundamentos teóricos acerca de la oralidad. Un*

acercamiento necesario. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/>

[Fundamentos_teoricos_acerca_de_la_oralidad_02.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/Fundamentos_teoricos_acerca_de_la_oralidad_02.pdf)

Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas

ocurridas en contexto escolar. *Alpha*, (27). Recuperado de

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n27/art06.pdf>

Sañudo, M. (2017). ¿Quién toma la palabra en la escuela? ¿Quién escucha?

Preguntas pertinentes desde la práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana*

de Educación Inclusiva, 12(1). doi: 10.4067/S0718-73782018000100006

Sastre, P., Boubée, C., Rey, G., & Delorenzi, O. (2008). La comprensión: un

proceso lingüístico y matemático. *Revista Iberoamericana de Educación*,

46(8). Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2219Sastre.pdf>

Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de e/le* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperada de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125906/ss1de1.pdf?sequence=1>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* [versión electrónica]. Autor. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Silva, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y Función*, (18). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21901810>

Suárez, C. (2003). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Educación*, 12(23). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056847>

Trigo, M. (1998). Desarrollo de la oralidad en la Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31), 35-53.

Verde, S. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España). Recuperada de <https://pdfs.semanticscholar.org/93c6/412d009a39b27b4e6f89033ca98cb88de531.pdf>

Vilarnovo, A. (1990). Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa? *Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante*, 6. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6572/1/ELUA_06_12.pdf

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (María Rotger, trad.). Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934). Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>



Universidad Autónoma de Baja California
 Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Apéndice A. Bitácora libre de observación

Escuela			
Asignatura observada		Observador	
Horario		Fecha	
Grupo observado		Alumnos en la sesión	
Descripción de actividades			
Anotaciones personales			
Problemáticas específicas detectadas durante la sesión			



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Apéndice B. Bitácora focalizada de observación

Escuela			
Asignatura observada		Observador	
Horario		Fecha	
Grupo observado		Alumnos en la sesión	

Escala de unidades de medida

4. Siempre 3. Casi siempre 2. Algunas veces 1. Nunca

Psicolingüística		
Tópico 1. Pautas de producción lingüística		
Tema 1. Producción verbal oral		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Expresan sus ideas con claridad y precisión		
Demuestran seguridad al expresarse, ya sea en pequeños subgrupos o ante todo el grupo.		
Adecúan sus expresiones tomando en cuenta el contexto y la intención comunicativa		

Tema 2. Producción verbal escrita		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Se apegan a las reglas ortográficas en la escritura de textos		
Utilizan los signos de puntuación para mantener la cohesión textual en sus redacciones		
Construyen unidades textuales (oraciones, párrafos o textos completos) que mantienen coherencia		
Tema 3. Producción no verbal		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Utilizan gestos corporales que les permiten ilustrar sus explicaciones		
Aprovechan la proximidad y la distancia para lograr interacciones más efectivas		
Mantienen buena dicción		
Mantienen un volumen de voz adecuado		

Tópico 2. Procesos de comprensión lingüística		
Tema 1. Procesamiento morfosintáctico		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Identifican palabras de distintas categorías gramaticales: verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios, conjunciones y preposiciones		
Comprenden la relación entre palabras que comparten una misma raíz morfológica		
Comprenden los cambios que aparecen en una palabra al añadir o remover sufijos o prefijos a su raíz		
Comprenden las funciones de las palabras con respecto a la posición que ocupan dentro de la oración		
Tema 2. Procesamiento léxico-semántico		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Demuestran dominio de un amplio vocabulario		
Son capaces de proporcionar el significado completo de conceptos		
Son capaces de proporcionar el significado completo de oraciones		

Son capaces de proporcionar el significado completo de párrafos		
Tema 3. Procesamiento pragmático		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Ubican lo que leen o escuchan al contexto próximo para realizar una interpretación más acertada		
Comprenden la información implícita que se comparte en las interacciones grupales		
Tópico 3. Sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje		
Tema 1. Pautas estandarizadas de interacción		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Escuchan activamente las expresiones que se producen dentro del grupo		
Cooperan para el desarrollo de interacciones efectivas, al proporcionar información suficiente, verídica, relevante y ordenada		
Utilizan gestos reguladores para organizar sus interacciones		

Se apegan a las reglas de cortesía interaccional		
Tema 2. Amplificadores del desarrollo lingüístico dentro del aula		
Criterios de observación grupal	Unidad	Observaciones
Se apoyan en el docente como ejemplo para desarrollar habilidades comunicativas		
Se apoyan entre sí como ejemplo para desarrollar habilidades comunicativas		



Universidad Autónoma de Baja California
 Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

**Apéndice C. Cuestionario-rúbrica de evaluación
 a la práctica docente**

Instrucciones: Lee con atención cada uno de los siguientes enunciados y selecciona un nivel de logro para evaluar al docente, marcando con una X según corresponda.

Indicador	Nivel de logro			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Resolvió las dudas que surgieron dentro del grupo				
Mostró dominio del contenido de la asignatura				
Se dirigió con respeto hacia los integrantes del grupo y el docente titular				
Expresó sus ideas con claridad y seguridad frente al grupo				
Planteó actividades que favorecieron mi expresión oral y escrita				
Planteó actividades que favorecieron mi comprensión lectora				
Planteó actividades que favorecieron la forma en la que me comuniqué con mis compañeros				
Fomentó la participación de todos los integrantes del grupo				
Estuvo atento al desarrollo y dio seguimiento a las actividades de la clase				

Comentarios / Recomendaciones:
