



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS,
PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN
LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA-FACHSE-UNPRG.**

TESIS

**Presentada para obtener el Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación con Mención
Docencia y Gestión Universitaria**

Presentada por:

YONI ALEXANDER RODRIGUEZ GUERRA

**Lambayeque – Perú
2018**

**DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS,
PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN
LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA-FACHSE-UNPRG.**

Lic. Yoni Alexander Rodríguez Guerra
Autor

Dr. Agustín Rodas Malca
Asesor

Presentada en la Unidad de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria

APROBADA POR:

Dr. Manuel Bances Acosta
Presidente del Jurado

Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elias
Secretario del Jurado

Dra. María Elena Segura Solano
Vocal del Jurado

Lambayeque, febrero de 2018

DEDICATORIA:

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto, por darme la salud para lograr mis objetivos, y por su infinita bondad y amor.

A mis padres por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

A mi amiga Claudia, quien fue una gran fuente de apoyo durante el tiempo de estudios y en el que escribía esta Tesis.

Yoni Alexander Rodriguez Guerra

AGRADECIMIENTO:

A Dios por acompañarme en mi diario caminar, a mis padres por su amor incondicional, a mis hermanos por su apoyo incondicional, a mi amiga Claudia por ser mi fuente de apoyo en este objetivo trazado.

Yoni Alexander Rodriguez Guerra

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria.....	03
Agradecimiento.....	04
Resumen.....	08
Abstract.....	09
Introducción.....	10
CAPÍTULO I: ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
1.1. Ubicación:	12
1.2. Cómo surge el problema	13
1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene	20
1.4. Descripción de la metodología empleada:	20
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	24
2.1. Antecedentes:	24
2.2. Teorías científicas:	26
2.2.1. Teoría Sociocognitiva:	26
2.2.1.1. Fuentes del nuevo paradigma.	27
2.2.1.2. Conceptos capitales:	28
2.2.1.3. Modelo T de área o asignatura: Planificación larga o anual.....	29
2.2.1.4. Modelos T de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (Planificaciones cortas):	30
2.2.2. Teoría de la Pragmática Lingüística:	32
2.2.2.1. La teoría de los actos de habla de Searle	32
2.2.2.2. La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson	33
2.2.2.3. La teoría de la cooperación de Grice	35
2.2.2.4. La teoría de la argumentación de Anscombe y Ducrot	36
2.2.2.5. Teoría de la cortesía o imagen pública de Lakoff	36
2.2.3. Teoría del Diseño Curricular basado en competencias:	37
a) Aportes de los mundos, profesional, empleador y académico:	37
b) Fases a trabajar en el desarrollo del modelo:	38
Fase de análisis:	38
Fase de diseño	39
Fase de implementación.....	40
Fase de evaluación.....	40
2.3. Definición de términos:	41
2.3.1. Definiciones abstractas:	41
2.3.1.1. Diseño Curricular basado en competencias:	41
2.3.1.2. Desarrollo de Competencias lingüísticas:.....	41
2.3.2. Definiciones operacionales:	41

2.3.2.1.	Diseño Curricular basado en competencias:	41
a.	Primer Nivel: demandas del mercado laboral	42
b.	Segundo Nivel :Diagnóstico.....	42
c.	Tercer Nivel: Fundamentación teórica.....	42
d.	Cuarto Nivel: Niveles de configuración.....	43
e.	Quinto Nivel: Perfiles de inicio y salida	43
f.	Sexto Nivel: Evaluación Curricular.....	43
2.3.2.2.	Desarrollo de Competencias lingüísticas:	44
1.	Relación pensamiento y lenguaje.	43
2.	Conocimiento de las potencialidades del niño:.....	44
3.	Contextualiza propuestas:	44
4.	Planteamientos didácticos:	44
2.4.	Modelo Teórico:	45
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		46
3.1.	Resultados de la Aplicación del Test de Aptitud Lingüística, a los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria:.....	46
3.2.	Desarrollo de la Propuesta:.....	48
3.2.1.	Primer Nivel: Demandas del Mercado Laboral:	49
3.2.1.1.	Características del Mercado laboral:	49
a.	Estudiantes, docentes e infraestructura:	49
b.	Inversión en Educación:	49
c.	Reformas:	49
d.	Proyección de profesores:	50
3.2.1.2.	Tendencias de formación:	51
a.	Conocer la materia a enseñar:	51
b.	Conocer y cuestionar el pensamiento docente de sentido común:	51
c.	Fundamentación teórica que integre también las nuevas exigencias pedagógicas:	52
d.	La incorporación del profesorado a la investigación e innovación didácticas:	53
3.2.2.	Segundo Nivel: Diagnóstico:.....	54
3.2.2.1.	Estudio del Diseño Curricular Actual:.....	54
3.2.2.2.	Análisis de los Sílabos:	55
3.2.2.3.	Nivel de Desarrollo de Competencias Lingüísticas:..	55
3.2.3.	Tercer Nivel: Fundamentación Teórica:	56
a.	Principios Epistemológicos:	56
b.	Principios Gnoseológicos:	56
c.	Principios Pedagógico-Curricular-Didácticos:	56
d.	Principios Psicológicos:	57
3.2.4.	Cuarto Nivel: Niveles de Configuración:	58
3.2.4.1.	Sistematicidad Curricular:.....	58
3.2.4.2.	Red Curricular del Área de Comunicación:	59
3.2.5.	Quinto Nivel: Perfiles de Inicio y salida:	60
3.2.5.1.	Perfil de Ingreso:	60
3.2.5.2.	Perfil de Egreso:	61
3.2.6.	Sexto Nivel: Evaluación Curricular	62
3.2.6.1.	Criterios Científicos:.....	62
3.2.6.2.	Criterios operacionales:.....	62

3.3. Discusión de Resultados.....	63
3.3.1. En relación a los Objetivos.....	63
Conclusiones	65
Recomendaciones	66
Bibliografía	67
ANEXOS	71

RESUMEN

En las dos últimas décadas ha irrumpido con fuerza en las áreas de Gestión de los Recursos Humanos y de la Educación una nueva palabra clave: Competencia. Los propósitos de muchos programas educativos ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias. Las características que definen un cargo se describen por competencias. A las personas se les evalúa para indagar si tienen suficiencia para optar a un título o un puesto de trabajo por las competencias que demuestran.

En tal sentido, el problema que se aborda en el estudio es que en el proceso formativo académico profesional, de la carrera profesional de Educación Primaria, de la FACHSE-UNPRG, se muestran deficiencias en el desarrollo de competencia lingüísticas, situación que luego afecta el desempeño profesional de los egresados.

El propósito o finalidad del estudio, es la propuesta de un Diseño Curricular Basado en Competencias para Desarrollar Competencias Lingüísticas; en los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria de la FACHSE-UNPRG.

Las conclusiones capitales que se deducen de la organización discursiva; están referidas al tratamiento del diseño curricular como un sistema complejo integrado por: demandas del mercado laboral, diagnóstico, fundamentación teórica, niveles de configuración, perfiles de inicio y salida y evaluación curricular; se precisa que el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas queda expresado en el promedio aritmético de 09,51; cifra que nos indica que el grupo se encuentra en el nivel de conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la relación entre pensamiento y lenguaje

Conceptos principales: Diseño Curricular basado en Competencias, Competencias Lingüísticas.

ABSTRACT

In the last two decades it has burst in the areas of Human Resources Management and Education a new keyword: Competition. The purposes of many educational programs are no longer defined in terms of objectives, but skills. The characteristics that define a charge described by competencies. Persons are evaluated to ascertain if they have sufficiency to qualify for a title or a job by demonstrating skills.

In this sense, the problem addressed in the study is that in the professional academic training process, career Primary Education, the FACHSE-UNPRG, deficiencies in the development of linguistic competence is a situation that affects then professional performance of graduates.

The purpose and aim of the study is the proposal of a Competency Based Curriculum Design, to develop language skills; students in the career of primary education FACHSE-UNPRG.

The conclusions drawn capital of discursive organization; You are referred to the treatment of curriculum as a complex system comprising: labor market demands, diagnosis, theoretical foundation, configuration levels, start and output profiles and curriculum evaluation; states that the level of development of language skills is expressed in the arithmetic average of 09.51; figure that indicates that the group is in the level of knowledge on the development of language and the relationship between thought and language

Main concepts: Design based on skills, language proficiency Curriculum.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado en el siglo XXI es un reto producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico-tecnológico. Es por eso que la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente de estos tiempos debe asumir como herramienta fundamental para absorber los cambios y transformaciones que se experimenta en el área educativa, teniendo como medio fundamental el desarrollo de competencias lingüísticas, tanto para enseñar como para aprender.

En esta línea de pensamiento, el **problema**, que se aborda en el estudio, es el deficiente desarrollo de competencias lingüísticas, en los futuros profesionales de la carrera profesional de Educación Primaria.

Para resolver el problema se plantea el **objetivo**: Configurar el Diseño Curricular basado en Competencias del área de Comunicación, para desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes de la especialidad, de Educación Primaria de la FACHSE-UNPRG.

La explicación anticipada **o hipótesis**, a defender es “Si se estructura el Diseño Curricular basado en Competencias del Área Comunicación, fundamentado en la teorías Sociocognitiva, Pragmática Lingüística y del diseño basado en competencias; entonces es posible desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes, de la carrera Profesional de Educación Primaria de la FACHSE-UNPRG”

El discurso de la investigación, para un mejor entendimiento, se organiza en los capítulos siguientes:

En el Capítulo I, denominado “Análisis del Objeto de Estudio”, se abordan aspectos referidos a: ubicación del objeto de estudio, variables contextuales, análisis tendencial y actual del objeto de estudio y se describe de manera detallada la metodología empleada.

El Capítulo II, titulado “Fundamentación Teórica” presenta el tratamiento de temas referidos a: antecedentes, teorías científicas, definición de términos y modelo teórico.

En el Capítulo III, signado “Resultados de la Investigación” se desarrollan subtemas referidos a: encuesta a docentes y estudiantes, estructura de la propuesta, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación:

1.1.1. Características de la facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación:

La investigación se realizó en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad nacional pedro Ruiz Gallo -más conocida al interior de nuestra universidad como FACHSE- es una de las catorce facultades de nuestra casa superior de estudios. Ofrece formación en seis Escuelas Profesionales: Ciencias de la Comunicación, Educación, Sociología, Psicología, Arte y Arqueología.

Actualmente cuenta con 1795 estudiantes en la carrera regular, conforme se aprecia en el cuadro siguiente:

CUADRO N° 01

Población Matriculada por Escuela Profesional

Escuela Profesional	Alumnos matriculados
Ciencias de la Comunicación	210
Ciencias de la Educación	1100
Psicología	85
Sociología	210
Arte	115
Arqueología	75
Σ	1795

Fuente: Oficina de Asuntos pedagógicos
Fecha: Diciembre de 2013

Así mismo se precisa que cuenta con un total aproximado, de dos mil alumnos, en los diferentes programas especiales como: maestría, doctorado, segunda especialidad, complementación pedagógica y

complementación docente; siendo así la unidad académica de la UNPRG que tiene mayor impacto cuantitativo a nivel nacional (Informe de gestión: 2012)

La FACHSE tiene una presencia importante en la región norte del país, con carreras de enorme potencial de desarrollo frente a la globalización: Sociología, Educación, Comunicación, Arqueología, Psicología y Arte. La oferta de servicios educativos extraordinarios le permiten generar recursos propios administrados con relativa autonomía en la implementación de infraestructura, medios y materiales modernos y capacitación del personal docente.

- **LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

La Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo se crea en 1984, y conjuntamente con el ex Programa Académico de Sociología pasan a constituirse en Carreras de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, en aplicación de la Ley Universitaria 23733, y el primer Estatuto de la UNPRG. La Carrera forma profesionales en 08 especialidades: Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria, Idiomas Extranjeros, Lengua y Literatura, Matemática y Computación. Estas especialidades datan de 50 años atrás y las posibilidades de considerar menciones alternativas tienen la dificultad de estar supeditada a una decisión y política ministerial que implica un cambio en el curriculum de la educación secundaria. Debemos considerar que la introducción de mensajes ecológicos, de informática, educación sexual, situación de género, deben ser parte de la innovación pedagógica en marcha. En este escenario la formación universitaria en Educación exige definir un posicionamiento de innovación pedagógica.

Perfil específico

Especialidad: Educación Primaria

- Domina un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que

garanticen un desempeño eficiente en el nivel de Educación Primaria.

- Demuestra dominio para comprender la naturaleza del niño orientando su práctica docente hacia su formación integral.
- Desarrolla actividades de observación, experimentación y análisis para la investigación y práctica docente conducentes a la solución de problemas del nivel de Educación Primaria.
- Demuestra dominio en la aplicación de estrategias variadas promoviendo la metodología activa, de construcción de conocimientos.
- Logra una íntegra formación cívica basada en la práctica de valores, comprometidos en la defensa de su comunidad local y nacional preservando sus recursos naturales y espacio ecológico

1.2. Cómo surge el problema:

1.2.1. Formación de docentes de educación básica en el contexto internacional:

Sotomayor C., Parodi G., Coloma, C., Ibáñez, R y Cavada P. (2011) , sobre la formación de docentes de Educación Básica en Chile, señalan que en la actualidad, en Chile existe consenso acerca de la importancia estratégica de la formación inicial de los profesores bajo el supuesto de que ésta podría tener un efecto en el logro académico de los estudiantes en el sistema escolar.

Aun cuando la relación no es directa, como lo indican estudios recientes y no se ha podido establecer con claridad qué tipo de conocimientos serían los más efectivos para formar a un profesor competente, ya están en marcha políticas que influirán de manera significativa en la orientación de los programas de formación de profesores del país.

Al mismo tiempo, se triplicó el número de estudiantes en los últimos diez años y se detectaron serias falencias en la selección para ingresar a las carreras de Educación Básica, especialmente en aquellas que más

aumentaron su matrícula. Por otra parte, los exámenes hasta ahora voluntarios que miden los conocimientos de los futuros profesores en las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias muestran deficiencias (Ministerio de Educación, 2009, 2010). Algo similar evidencia el estudio internacional TEDS-M3 sobre el aprendizaje de las matemáticas en profesores de segundo ciclo básico, concluyendo que los egresados de pedagogía en Chile aprenden poco en comparación con otros países, lo que probablemente se deba a la estructura generalista de la formación en la educación básica y al ingreso a estas carreras de estudiantes con una precaria base formativa en la enseñanza escolar.

En este contexto, interesa conocer, en forma más cercana la formación inicial de los profesores y profesoras de educación básica, particularmente de lo que ocurre en el área de Lenguaje y Comunicación, por ser ésta cimiento de las demás disciplinas escolares y competencia fundamental para la vida.

Se han encontrado propuestas o ideas de cómo debiera formarse el profesor de Lenguaje, tanto de educación básica como de media. En todas ellas se aprecia una preocupación por enseñar a los jóvenes maestros –al mismo tiempo– el uso y la reflexión sobre el Lenguaje, y cómo hacer para que éstos traduzcan el enfoque comunicativo, sobre la base de las reformas curriculares en el área en la sala de clases. En este sentido, mediante un estudio indagatorio y descriptivo, se explora el currículum para la formación inicial de profesores de educación básica en el sector de Lenguaje y Comunicación. Su mérito radica en que se aproxima a lo que declaran enseñar distintas instituciones en sus programas docentes y lo hace mediante un método de análisis exhaustivo de los planes de los cursos en los que se imparte esta área disciplinaria. Al abordar el currículum prescrito no se da cuenta de las oportunidades efectivas de aprendizaje que tienen los estudiantes ni la calidad de éstas, pero su valor es describir la selección del saber y el

ordenamiento dentro del cual esas oportunidades se realizan (Gimeno Sacristán, 2007).

Flores Talavera, M. del C. G. (2010), sostiene que en México se han experimentado varios cambios en los planes y programas de estudio de la educación básica; pero en ninguno de ellos se han obtenido los efectos que se esperaban. Tan solo volteemos hacia los resultados de las evaluaciones internacionales como las de PISA¹ y, más recientemente, los de ENLACE². Una de las razones principales que se han utilizado de bandera para justificar o, en todo caso, culpar de este fracaso es el desempeño del docente en el aula. Una de las premisas es que existe un reconocido fracaso en los maestros a la hora de transferir los conocimientos, las técnicas y los métodos o cualquier tipo de innovación revisada durante la formación a la práctica de la clase (García, 1993). Sin embargo, y a pesar de las opiniones de la sociedad, y de los resultados estadísticos de las evaluaciones se considera que la problemática directa radica en la calidad de los procesos formativos de los profesores y esto nos da elementos para una serie de preguntas de reflexión como comunidad académica. ¿Qué es lo que sucede con la formación del profesorado?, ¿por qué se produce el “shock” en la práctica?, ¿por qué no hay transferencia de conocimientos del ámbito formativo a la práctica docente de manera consistente y sistemática? ¿Exactamente, cuáles transferencias se pueden esperar durante un programa de formación de profesores? ¿Cómo se evidencian las transferencias de conocimiento en sus prácticas docentes? Se ha observado que el discurso de los profesores cambia pero no se evidencian resultados en su práctica; o estos parecen un tanto endeble. Ante esta situación se plantearon hipótesis problematizadoras considerándose como una de las causas de esta falta de impacto de la formación de los docentes en los aprendizajes de los alumnos es la

¹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

² Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

existencia de una estructura jerárquica de dominio en las tradiciones de formación docente.

Por lo tanto, los tipos de transferencia de conocimientos que los profesores logran realizar tienen mucho que ver con la calidad en su desempeño como docente durante su práctica. La teoría en la que se sustenta es la tipología de las transferencias docentes, que permite iniciar con las explicaciones del fenómeno. Las acciones formativas se conciben como “actividades específicas de producción de conocimientos susceptibles de transferencia a otras situaciones diferentes a la situación de formación” (Barbier, 1993: 26) que genera cambios y transformaciones internos en las personas. Se define transferencia como: Las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación produciendo generalizaciones en las que se manifiestan las competencias y concepciones de los docentes re-actualizándose en la práctica a través de las acciones (Flores, 2003)

En el Perú las rutas principales de formación docente son dos:

- a. Universidades (públicas y privadas): la mayoría de las universidades peruanas cuentan con una facultad de educación. Para graduarse es necesario aprobar una serie de cursos por lo general presenciales, ofrecidos en programas de 5 años de duración. Esto permite obtener el bachillerato automático. La licenciatura se alcanza luego de elaborar una tesis, rendir un examen o desarrollar una clase con alumnos. Se precisa, que también existen programas mixtos, en los cuales la exigencia académica, deja mucho que desear, por estar signada por la improvisación.
- b. Institutos superiores pedagógicos (ISP, públicos y privados): imparten formación también durante 5 años de estudios presenciales. Aprobados los cursos del programa, se obtiene un certificado de egresado. El título pedagógico a nombre de la Nación se logra a través de una tesis de investigación o un

proyecto de promoción comunal. A diferencia de las universidades, los ISP forman sólo a docentes.

En el Perú, funcionan 38 universidades con facultades de educación y programas de formación docente; funcionaron hasta el 2006, 318 Institutos Superiores Pedagógicos. Por lo general, unas y otros forman y formaron docentes para los niveles de inicial, primaria y secundaria. Además de estas dos rutas, existió la modalidad de profesionalización docente (PD) que fue ofrecida por 48 universidades y 7 ISP. Se inauguró en 1976 dirigido al alto porcentaje de docentes en ejercicio que no se habían titulado o no habían completado sus estudios superiores en educación. Exigían la aprobación de una serie de cursos en 6 años (presenciales por un acumulado de 12 meses, generalmente durante los veranos, y a distancia, por lo general durante el año escolar). Aprobados los cursos, para obtener el título pedagógico a nombre de la Nación debe optarse entre hacer un trabajo de investigación, un proyecto de elaboración de materiales, o un proyecto en favor de la comunidad o una institución que requiera que los estudiantes apliquen lo aprendido. El año 1995 fue el último en que aceptaron ingresos; es decir, terminarán sus funciones el año 2000, a excepción de dos ISP y una universidad de zonas de frontera, autorizadas para aceptar ingresos hasta ese mismo año.

Existen diversas opiniones sobre la calidad de la enseñanza en universidades, ISP y programas especiales o mixtos. Muchas personas piensan que las universidades ofrecen una mejor preparación (empezando porque serían más selectivas), y que parte de los problemas de la calidad educativa en el Perú se resolverían contratando como docentes a quienes egresaron de alguna universidad, incluso de otras carreras. Hay quienes creen, en cambio, que los ISP –como antes las escuelas normales– se encuentran más cerca del mundo escolar que las universidades. Dado que sólo ofrecen carreras docentes, los ISP pondrían un mayor énfasis en la formación didáctica de sus estudiantes y, a la vez, sus estudiantes tendrían una vocación pedagógica más clara.

Sin embargo, dada la diversa calidad del servicio brindado por cada una de estas instituciones en particular, lo más probable es que el tipo genérico de institución en la que se forma cualquier docente – universidad, ISP o en un programa especial– no sea un factor determinante de su desempeño ni tampoco del rendimiento de sus estudiantes.

El problema de la calidad de las instituciones de formación docente ha sido enfrentado en muchos países a través de programas de acreditación de las instituciones: se les exige cumplir con un conjunto de requisitos en cuanto a su administración y equipamiento, sus prácticas pedagógicas y sus contenidos curriculares. Otro camino es la exigencia de que las personas que egresan de ellas se sometan a exámenes de licenciatura profesional administrados por entes externos (estatales o colegiados creados para tal fin), sobre la base de estándares fijados por asociaciones profesionales. En el Perú esta es una preocupación vigente y algunos sectores están promoviendo iniciativas al respecto.

Concordante con la problemática señala en líneas anteriores, desde diciembre del 2006 el Ministerio de Educación (MED) inició una fuerte campaña de evaluación de docentes como parte de las acciones emprendidas por el gobierno para atender uno de los puntos prioritarios de la agenda: la mejora del magisterio nacional. En una de las últimas evaluaciones participaron alrededor de 183.118 docentes, para acceder a una plaza en categoría de docentes nombrados. El resultado de esta evaluación fue preocupante: 151 docentes (0,08%) obtuvieron el puntaje mínimo requerido para obtener una plaza y 8.593 (4,69%) obtuvieron puntajes que les permiten ser solamente contratados durante el año lectivo 2008. Con estos resultados, 174.374 docentes (95%) salieron desaprobados. (MINEDU: 2008)

Esta alarmante situación necesita de urgentes e inmediatas medidas para solucionarla. La más importante es, sin duda, una reforma profunda

de la formación docente que debe iniciarse con la implementación del incomprensiblemente postergado Sistema de Formación Continua.

Desde el año 2000, el Ministerio de Educación cuenta con, por lo menos, 7 propuestas para la puesta en marcha de un Sistema de Formación Continua que fueron diseñadas por los propios funcionarios del sector y por consultores especializados en el tema. Estas propuestas, muy similares entre sí, proponen la articulación de la formación inicial con la formación en servicio, es decir, del trabajo que realizan los Instituto Superiores Pedagógicos (ISP) y las facultades de educación con los programas de capacitación ofrecidos por el MED.

Con respecto a la formación inicial, es nuevamente urgente revisar la calidad del servicio que ofrecen ISP públicos y privados y las facultades de educación; modificar los sistemas de ingreso de postulantes a estas instituciones; reformar los currículos de las carreras de educación y poner en funcionamiento el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), para acreditar y certificar las instituciones que forman con rigor académico y administrativo.

Por el lado de la capacitación, es fundamental reconocerla como una formación en servicio. Es decir, debe sustentarse en la complejidad de la tarea del maestro; centrarse en el desempeño del docente, integrando los contenidos disciplinares y las competencias pedagógicas; brindarse en las escuelas y no en los tradicionales talleres presenciales y masivos; trabajar con grupos de docentes y no sólo con individuos; y colocar el objetivo en el desarrollo profesional y no sólo en remediar los vacíos de una mala formación inicial. Todo indica que las medidas adoptadas por el MED para mejorar la formación y la capacitación docente no han funcionado.

1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene:

Se aprecia que, en el proceso formativo académico profesional de la especialidad de Educación Primaria, de la FACHSE-UNPRG, en el Área de Comunicación, se aprecian deficiencias en el desarrollo de competencias lingüísticas; situación que se evidencia mediante indicios como:

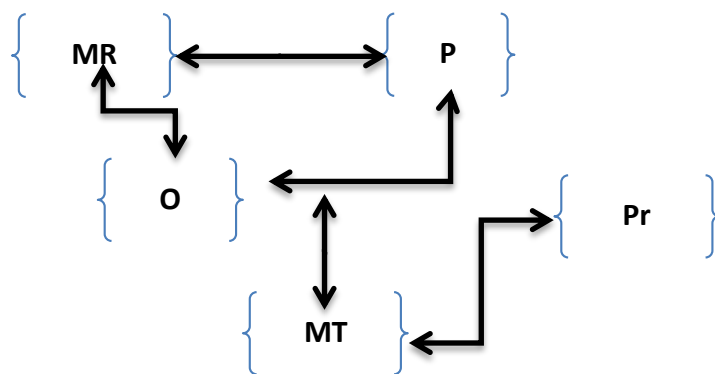
- Incomprensión de las teorías lingüísticas que sustentan la formación.
- Los objetivos del perfil, por decir lo menos, devienen en desactualizados y descontextualizados.
- Los contenidos, no aparecen bien sistematizados y es más su actualidad es cuestionable.
- La estructuración del área, plantea objetivos conductuales y no competencias integrales, como demanda el contexto actual.
- No se aprecia secuencialidad entre un ciclo y otro.
- Limitaciones en el análisis contextual, que sustenta el área, etc.

1.4. Descripción detallada de la metodología empleada:

La presente investigación, es de tipo propositiva por las siguientes razones:

- Parte de la identificación y análisis de un problema.
- Organiza un sustento teórico en torno a las variables de un problema.
- Diseña una propuesta de solución al problema caracterizado.
- Cumple, fundamentalmente, con el objetivo cognoscitivo de la ciencia.

Se emplea un diseño para una investigación propositiva, con la lógica siguiente:



Donde:

- MR : es el mundo real.
- P : es el problema identificado.
- O : es el estudio del mundo real y del problema: Deficiente desarrollo de competencias lingüísticas
- MT : es el modelo teórico estructurado.
- Pr : es la propuesta de solución Diseño Curricular Basado en Competencias del Área de Comunicación.

Entre los principales métodos que se emplean en el estudio se describen los más importantes:

- El método inductivo, en el estudio se utiliza atendiendo a la siguiente secuencia: en la etapa de observación y registro de los hechos; análisis de lo observado, estableciéndose como consecuencia definiciones claras de cada uno de los conceptos analizados; clasificación de los elementos o características del objeto de estudio y por último nos es útil para la formulación de proposiciones, inferidas del proceso de investigación que se ha llevado a cabo.
- El método deductivo, guía la actuación en la investigación mediante la secuencia: planteamiento del complexus teórico; el proceso de deducción lógica, partiendo siempre de los postulados iniciales; enunciado de leyes; que permiten explicar el objeto materia de estudio.

- El método histórico, se aplica en tres etapas: heurística, de crítica histórica y síntesis histórica o reconstrucción del pasado. En la primera etapa nos es útil para buscar los hechos del pasado que permitirán en su momento reconstruir el problema materia de estudio. En la segunda, permite evaluar críticamente los datos hallados, ver su autenticidad, si corresponde a su época, si no han sido alterados o tergiversados con posterioridad. En la tercera, contribuye a reconstruir el objeto de estudio, sobre la base de las fuentes.
- El método dialéctico, contribuye a considerar el problema materia de estudio en continuo movimiento. Aplicado a la investigación, contribuye a entender que todos los fenómenos se rigen por las leyes de la dialéctica; es decir, que la realidad no es algo inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y a una evolución y desarrollo perpetuo. Por lo tanto, propone que todos los fenómenos sean estudiados en sus relaciones con otros y en su estado de continuo cambio, ya que nada existe como un objeto aislado. Este método describe la historia de lo que nos rodea, de la sociedad y del pensamiento, a través de una concepción de lucha de contrarios y no puramente contemplativa, más bien de transformación. Estas concepciones por su carácter dinámico exponen no solamente los cambios cuantitativos, sino los radicales o cualitativos.
- El método de la abstracción, proceso importantísimo para la comprensión del objeto, mediante ella se destaca las propiedades o relaciones del objeto de estudio; en el sentido que contribuye a descubrir el nexo esencial oculto e inasequible al mero conocimiento empírico.
- El método del modelado, que al interrelacionar las dimensiones del problema con el sustento teórico, permite construir el modelo teórico que sustenta la propuesta y formular las derivaciones operacionales de la solución bosquejada.

En lo referente a las técnicas de recolección de información, se emplean fundamentalmente las siguientes:

- La técnica del cuestionario, en su modalidad de encuesta, mediante el formato respectivo, para recolectar información sobre la formación académico profesional.
- La técnica del cuestionario, en su modalidad de test, mediante el formato respectivo, para recolectar información sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas.
- La técnica juicio de expertos, en su modalidad de análisis documental, mediante el formato respectivo, para juzgar la validez de la propuesta de solución, a través de la consulta a expertos en el tema.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes:

De la búsqueda de información, se ha podido seleccionar, los siguientes trabajos relacionados con el objeto de estudio y variables de la investigación.

Rosales Córdova, E. (2008), en su investigación denominada “Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral”, formula conclusiones interesantes como:

- Las concepciones de las docentes abordaron dos aspectos en torno al área curricular de comunicación integral: las características asociadas a los estudiantes que típicamente presentan éxito y fracaso y los logros y dificultades en dicha área curricular.
- Las características asociadas describieron a los estudiantes que típicamente presentan éxito y fracaso y dada la consistencia de las caracterizaciones, se pensó que estos pensamientos daban cuenta de estereotipos de las docentes sobre los estudiantes exitosos y con fracaso.
- Por otro lado, las concepciones sobre los logros y dificultades se conformaron de manera natural en cuatro áreas que permitieron describir el éxito y el fracaso. Organizadas de esa manera, las concepciones establecen la importancia de las habilidades para el área curricular de comunicación integral
- Las creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso se organizaron naturalmente en seis factores generales: Estado y políticas educativas, Escuela, Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño.

Pérez Ceballos, J. (2012) en su tesis titulada “El profesor de Educación Primaria: una propuesta de formación inicial desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias experimentales”, presenta planteamientos importantes como:

- El objetivo fundamental de esta tesis es intentar crear una línea de trabajo en nuestra Área. El modelo se ha construido para mejorar una realidad y es en la práctica donde se confirma y valida su intencionalidad, la idea educativa que lo significa y los procedimientos educativos que concibe.
- Pensamos que pone a los alumnos en situación de producir conocimientos, de explorar alternativas, de mejorar su práctica docente, superando la mera asimilación de conocimientos ya elaborados.
- Es una propuesta para la acción y cualquier intento de formalizar la confección –basándose en esquemas más o menos rígidos- supondría una incoherencia.
- Es un modelo inconcluso y siempre habrá una mejora propuesta en el siguiente curso, de cara a mejorarlo.
- En cualquier caso pensamos que éste es un modelo positivo de formación inicial en la práctica docente de los alumnos por los resultados obtenidos con los que se ha experimentado y que se han ido exponiendo parcialmente; no obstante, reconocemos sus limitaciones:

Sáez López, J. M. (2011). En su trabajo de investigación titulado “Utilización eficaz y actitudes que muestran los docentes en la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en educación primaria”, formula planteamientos interesantes como:

- Desde los diversos enfoques teóricos se resalta la importancia del rol del docente a la hora de impulsar los beneficios pedagógicos, como autonomía, motivación o

interactividad, que desde la muestra de este estudio son valorados positivamente y se reconoce su presencia.

- Esta situación, que es bastante interesante en nuestro estudio, pues afecta a la práctica educativa en general, da lugar a diversas explicaciones, captadas principalmente en los cuestionarios, entrevistas y observación directa.
- Respecto a las dificultades de los maestros para aplicar las TIC, los enfoques teóricos citan la necesidad de conocer la realidad de las aulas, la necesidad de que los docentes tengan en cuenta los contenidos teóricos además de su valiosa experiencia y la importancia de la necesidad de un cambio e innovación, que no tiene el impulso deseable en los docentes.

2.2. Teorías científicas:

2.2.1. Teoría Sociocognitiva:

En estos tiempos de acelerados cambios, no se trata de intentar modificar la escuela, sino de refundarla, planteando un cambio de estructuras, fundamentado en un nuevo paradigma, el humanista socio cognitivo, que se fundamenta, siguiendo a Román Pérez, M. y Díez López, E. (2001: 22), en los siguientes supuestos:

- ✓ Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores: aprendizaje potencial escolar.
- ✓ Aprender a aprender por medio de actividades como estrategias de aprendizaje.
- ✓ Aprender a aprender de una manera científica (inductivo – deductiva) constructiva y significativa para el aprendizaje (arquitectura del conocimiento)
- ✓ Un nuevo modelo de profesor como mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social e institucional.

- ✓ Una adecuada definición de currículo, respetuosos con este axioma: contenidos y métodos como medios; capacidades y valores como objetivos.

Estos supuestos implican, que no es posible un nuevo aprendizaje sin un adecuado desaprendizaje previo, proceso que tiene como premisa fundamental considerara los contenidos y los métodos como medios y no como fines, para lograr desarrollar habilidades en los educandos.

2.2.1.1. Fuentes del nuevo paradigma.

Se parte de la idea básica de paradigma, como macromodelo teórico socio cognitivo, sustentado en fuentes centrales como:

- **Psicológica**, que explica con claridad los modelos de aprendizaje: aprender a aprender como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, aprendizaje constructivo y significativo, aprendizaje mediado, arquitectura del conocimiento, modelos de memoria, etc.
- **Pedagógica**, que tiene como punto de partida los modelos de aprendizaje, las formas de entender la enseñanza y la planificación en el aula.
- **Sociológica**, que identifica los modelos de cultura social e institucional en el marco del escenario del aprendiz, espacio en el cual el docente actúa como mediador de la cultura social e institucional.
- **Antropológica**, asociada a los modelos de sociedad y de hombre, en el marco de la cultura, relacionada con los valores y las capacidades a desarrollar.

Asimismo se precisa que todas estas fuentes, están relacionadas con las formas de entender la didáctica, de cada

una de las áreas y asignaturas, de los diferentes niveles educativos.

En consecuencia, se trata de un **paradigma socio cognitivo**, porque:

- **Cognitivo**, explicita y aclara como aprende el que aprende, qué procesos utiliza el aprendiz al aprender, qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender.
- **Social o contextual**, en el sentido que el aprendiz aprende en un escenario, el de la vida y el de la escuela, lleno de permanentes interacciones e interrelaciones. Se entiende por cultura e conjunto de capacidades y valores, contenidos y métodos que utiliza una sociedad determinada. la cultura escolar no es más que un subproducto de la cultura social.

2.2.1.2. Conceptos capitales:

- **Currículum**: Es una selección cultural, cuyos elementos fundamentales son: capacidades - destrezas, valores - actitudes, contenidos y métodos – procedimientos.
- **Diseño Curricular**: Implica la selección de dichos elementos y una planeación adecuada de los mismos para llevarlos a las aulas.
- **Capacidad**: Habilidad general que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo.
- **Destreza**: Habilidad específica que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.
- **Actitud**: Predisposición estable hacia... cuyo componente fundamental es afectivo. Un conjunto de actitudes constituye un valor.

- Valor: Se estructura y se desarrolla por medio de actitudes. Un conjunto de actitudes asociadas entre sí constituye un valor. El componente fundamental de un valor es afectivo.
- Contenido: Son saberes y existen dos tipos fundamentales de contenidos: saber sobre conceptos (contenidos conceptuales) y saber sobre hechos (contenidos factuales).
- Método o procedimiento: Es una forma de hacer.
- Inteligencia afectiva: Consta de las capacidades y valores de un estudiante.
- Cultura institucional: Indica las capacidades y valores, contenidos y métodos o procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o institución determinada.

2.2.1.3. **Modelo T de área o asignatura: Planificación larga o anual.**

Trata de integrar los elementos básicos del currículum (capacidades - destrezas y valores - actitudes como objetivos y contenidos y métodos / procedimientos como medios), en una matriz, para que sea percibido de una manera global y desde ella el docente pueda construir una imagen mental útil para su actuación profesional en un año escolar. Una vez identificados los elementos básicos del currículum, pretende facilitar su desarrollo. Se apoya en tres teorías fundamentales que son: teoría del procesamiento de la información (trata de facilitar el procesamiento y la organización mental de todos los elementos básicos del currículum antes indicados), teoría del interaccionismo social (pretende ser una "foto" de la cultura social e institucional) y teoría de la gestalt (percepción global de la información curricular).

El Modelo T se lee de arriba - abajo y de izquierda a derecha con este criterio: los contenidos y los métodos / procedimientos son medios para desarrollar capacidades – destrezas (objetivos cognitivos) y valores – actitudes (objetivos afectivos). Se denomina Modelo T, porque tiene forma de **doble T**: la T de medios (contenidos y métodos / procedimientos) y la T de objetivos (capacidades - destrezas y valores - actitudes).

Para su elaboración se sigue la secuencia siguiente: se seleccionan del Proyecto Curricular de la institución educativa:

- Tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad, como objetivos fundamentales (capacidades) y complementarios (destrezas). Constituyen los objetivos cognitivos.
- Tres valores y cuatro actitudes por valor, como objetivos fundamentales (valores) y complementarios (actitudes). Identifican los objetivos afectivos.
- Se eligen entre tres y seis bloques de contenidos (unidades de aprendizaje) y cada bloque – unidad de aprendizaje se divide entre tres y seis apartados (temas). Estos contenidos actúan como formas de saber. Los contenidos así organizados son presignificativos y posteriormente se pueden transformar en significativos por medio de la arquitectura del conocimiento.
- Se seleccionan entre ocho o diez métodos - procedimientos, como formas de hacer.

2.2.1.4. Modelos T de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (Planificaciones cortas):

Poseen el mismo sentido que el Modelo T de área o asignatura, aplicados a las diversas unidades de aprendizaje. Tratan de dar una visión global de cada unidad de aprendizaje con los elementos básicos del currículum. Los modelos T de unidad de aprendizaje son tantos, cuántas unidades de aprendizaje (entre

tres y seis por año) hayamos incluido en el Modelo T de área o asignatura.

Para su elaboración se siguen los procedimientos: se seleccionan del Modelo T de área o asignatura los elementos necesarios y se procede del modo siguiente:

- Titular y temporalizar el Modelo T de unidad de aprendizaje seleccionado (mínimo seis semanas y máximo doce).
- De las tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad existentes en el Modelo T de área o asignatura, se seleccionan dos capacidades y tres destrezas por capacidad. Constituyen dos objetivos fundamentales (por capacidades) y seis objetivos complementarios (por destrezas). Son los objetivos cognitivos.
- De los tres valores y cuatro actitudes por valor, se seleccionan dos valores y tres actitudes por valor. Forman dos objetivos fundamentales (por valores) y seis objetivos complementarios (por destrezas). Identifican los objetivos afectivos.
- De las diversas unidades de aprendizaje (bloques de contenido) se selecciona una de ellas y sus diversos apartados (temas). Cada apartado se amplía entre tres y seis sub apartados (subtemas). De este modo los contenidos se convierten en presignificativos, al constituir una red conceptual potencial de unidad de aprendizaje.
- De los diversos métodos / procedimientos como formas de hacer, se seleccionan algunos (entre tres o cuatro) y cada uno de ellos se amplía y concreta en técnicas metodológicas o procedimientos más detallados. Se seleccionan los métodos más adecuados para el desarrollo de la unidad de aprendizaje elegida.

En el aula, nos da una visión global y panorámica del trabajo a realizar durante un tiempo determinado, favoreciendo la

educación integral y el desarrollo armónico de la personalidad. Se pretende conseguir los objetivos (capacidades y valores) por medio de contenidos y métodos / procedimientos en tiempos determinados. De este Modelo T surgen las actividades entendidas como estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de los objetivos, por lo cual se puede dar una doble evaluación: de objetivos (capacidades – destrezas y valores – actitudes) y por objetivos (por capacidades) de contenidos y métodos / procedimientos.

2.2.2. Teoría de la Pragmática Lingüística:

El desarrollo histórico de la pragmática ha dado lugar a diversas explicaciones de aspectos parciales del uso del lenguaje, complementarias entre sí. Dichas teorías o enfoques se aplican sólo a aspectos parciales, por lo que un estudio completo de todos los aspectos puede requerir el análisis por parte de varias de estas "teorías". (Escandell Vidal, M. V: 1999) Las teorías sobre la comunicación humana más frecuentemente citadas en los manuales de gramática son:

2.2.2.1. La teoría de los actos de habla de Searle, basado en el enfoque anterior de Austin, que explica cómo se producen ciertos malentendidos e identifica algunos supuestos detrás de actos convencionales que permite explicar por qué oraciones con formas gramaticales diferentes tienen aproximadamente el mismo sentido pragmático.

El filósofo inglés J. L. Austin, elaboró en los años sesenta una teoría que se conoce como Teoría de los actos de habla; en ella propuso que hablar no es solamente "informar" sino también "realizar" algo. La propuesta fue conocida a través de su libro (publicado por primera vez en 1962) *How to do things with words*. Su postura iba en contra de las aproximaciones más tradicionales que veían al lenguaje en

función de la mera transmisión de información. Se centró en el estudio de los verbos que denominó "performativos" como prometer, demandar, jurar, acusar, etc.

Para Austin, el acto de habla tiene tres niveles, o se realiza a través de tres actos conjuntos: el acto locutivo, que consiste meramente en enunciar la frase en cuestión; el acto o fuerza locutiva, que consiste en llevar a cabo algo a través de las palabras (prometer, amenazar, jurar, declarar); y el acto o efecto perlocutivo, que consiste en provocar un cambio en el estado de cosas o una reacción en el interlocutor.

Muchos investigadores han continuado trabajando con la teoría de actos de habla. El más destacado ha sido un discípulo de Austin, John Searle, quien critica el nivel perlocutivo de los actos de habla, en tanto no es posible predecir los efectos que ocurrirán luego de su producción. Searle considera al acto de habla como la realización de tres actos simultáneos: el acto locutivo -emisión de ciertas palabras-, el acto de predicación -recupera de este modo la importancia del contenido proposicional de los enunciados- y el contenido ilocutivo.

2.2.2.2. La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, es un esquema semiformal que explica como los hablantes hacen deducciones e inferencias a partir de lo que se va diciendo en una conversación o interacción lingüística para ir creando un contexto lingüístico donde interpretar debidamente los siguientes enunciados.

Las implicancias, o informaciones implícitas, son los significados adicionales al significado literal, o explícito, que el receptor de un mensaje infiere. Se obtienen a partir del

reconocimiento de la intención del hablante, teniendo en cuenta: el significado literal del enunciado, el conocimiento que comparten hablante y oyente, el contexto situacional y la intención del hablante. Se distinguen las implicancias convencionales -aquellas desencadenadas por elementos léxicos, como "pero" o "incluso" de las conversacionales, que se producen por inferencias pragmáticas. Éstas últimas se dividen en generalizadas y particularizadas según su dependencia contextual sea mayor o menor.

Esta información implícita se caracteriza por lo siguiente:

- Se trata de una información intencional, esto es, el emisor tiene la intención de transmitir esa información.
- Se trata, también, de una información no semántica, sino inferida y contextual, deducida conjuntamente del contexto y de las palabras.
- Mentalmente, es una información que se forma secundariamente tras rechazar como único el significado literal del mensaje.
- No se trata de una concreción del significado literal.
- No es una información que corrija o niegue la información explícita: simplemente se añade a ella.

No se debe confundir el sentido o significado no literal con el sentido o significado implícito. El sentido no literal supone modificar el significado de las palabras emitidas, esto es, asumir que ese significado no es la información explícita que se quiere transmitir; el sentido implícito es un añadido, relevante, a un significado literal que se mantiene.

Por otro lado, Dan Sperber y Deirdre Wilson rebaten los principios de Grice y demuestran que somos cooperativos porque tenemos algo que ganar: conocimiento del mundo. En tal sentido, aprendemos de aquello que nos resulta

relevante: generalmente, aquella información que se pueda incorporar con un mínimo costo de procesamiento y que brinde un máximo beneficio. Así lo relevante puede ser el significado literal del texto como sus implicancias.

Además está la propuesta de Ducrot sobre la implicatura. Que no solo interpreta el habla como un intercambio de significados, sino como un suceso intersubjetivo en el que intervienen distintos tipos de relaciones interhumanas como las relaciones de poder.

Ducrot hace una clasificación lógica de las presuposiciones o lo implícito en: El implícito del enunciado: cuando para descifrar los significados implícitos de un enunciado no se requiere de su contextualización. Este implícito responde a la pregunta de "¿por lo tanto?" y se infiere mediante procesos lógicos de los enunciados explícitos. Dentro de ellos están todos los presupuestos de existencia. Ejemplo: "Choqué mi carro rojo" implica que tenía un carro y que era rojo.

El implícito basado en la enunciación: son los implícitos que se pueden entender dentro de un contexto. Suelen darnos información sobre lo que el autor tiene por bueno, bello, justo o verdadero; por aquello que le interesa y sobre lo cual habla, el interés del oyente por prestar atención a aquello, y sobre todo las relaciones de poder establecidas entre hablante y oyente. A este tipo de presuposición se le llama sobrentendido. Ejemplo: "¡Te ordeno que cierres la puerta!" implica que el emisor tiene una posición jerárquica superior a la del oyente.

2.2.2.3. La teoría de la cooperación de Grice, es una descripción al estilo de la teoría de juegos de cómo los participantes en

una interacción usan ciertos principios tácitos que facilitan la inferencia e interpretación de lo que se dice. El principio cooperativo, que se expresa en las Máximas de Grice fue redactado por el filósofo Paul Grice con el propósito de describir las reglas pragmáticas que rigen la conversación en lenguaje natural. Supone que quienes intervienen en un intercambio comunicativo acuerdan hacerlo, y tal acuerdo vale para el comienzo o final de la conversación.

2.2.2.4. La teoría de la argumentación de Anscombe y Ducrot, es un análisis de los elementos lingüísticos asociados al razonamiento informal. Identifica como los argumentos y las conclusiones son introducidas en una discusión, y caracteriza lo que es un argumento típico pragmáticamente y pertinente, aunque no estrictamente lógico.

2.2.2.5. Teoría de la cortesía o imagen pública de Lakoff, es un concepto base de la teoría de la cortesía, bastante utilizado en el estudio de las interacciones entre el hablante y el oyente, de la misma manera que la interacción social se rige por normas de convivencia sociales, también el lenguaje incorpora normas que regulan la interacción. El estudio de estas normas pertenece a la llamada Teoría de la cortesía. El propio Grice expuso que habría máximas además de las cuatro máximas del principio de cooperación (máxima de cantidad, máxima de cualidad, máxima de manera y máxima de relevancia) como el hecho de ser cortés en la comunicación. La propia Robín Lakoff definió la cortesía como un instrumento para suavizar los roces en la interacción social. Es la noción de "imagen social" (negativa o positiva) la que articula dicha teoría. Esto es, es la imagen pública o el prestigio que un individuo desea proyectar y conservar. Puede tomar dos formas: una imagen positiva que representa el deseo de un individuo de parecer digno de

aprobación, y una imagen negativa que representa el deseo de un individuo de ser autónomo, no bajo el control de otros.

En la conversación, es de interés mutuo mantener la “imagen” de uno y de su interlocutor. Las estrategias de cortesía derivan de esta necesidad de salvar o guardar la cara, ya que es vulnerable.

Muchas interacciones conversacionales son amenazas a la imagen pública.

- ⇒ Los mandatos, pedidos, sugerencias, consejos, etc. son amenazas a la “cara negativa” (de autonomía)
- ⇒ Las expresiones de desaprobación, desacuerdos, acusaciones, interrupciones, etc. son amenazas a la “cara positiva” (del sentido de valor)
- ⇒ Las confesiones y disculpas son amenazas a la “cara positiva” de la persona que las hace.

2.2.3. Teoría del Diseño Curricular basado en competencias:

Siguiendo los planteamientos de Gutiérrez P. J.J. (2007), se presenta el modelo para determinar competencias y perfiles, que comprende un conjunto de elementos.

c) Aportes de los mundos, profesional, empleador y académico:

En relación al primero, al momento de definir competencias se debe partir de la consideración que el trabajador es la persona clave en este proceso, puesto que puede proporcionar, con meridiana claridad, cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que una persona debe combinar para desempeñarse con éxito en un contexto laboral determinado. Ellos nos deben

informar acerca de, ¿qué se hace?, ¿cómo se hace?, ¿con qué se hace? Y de ¿qué forma se debe comportar un profesional?

Respecto a los aportes del mundo empleador , se precisa que son ellos las personas encargadas de especificar, el tipo de profesional que actualmente se necesita, en la empresa y las competencias que éstos deben poseer, para desempeñarse con éxito en el mercado laboral.

En cuanto a los aportes del mundo académico, se afirma que, son los académicos, los encargados de precisar el estado del arte de la profesión, de igual modo aportan los planteamientos de distintas investigaciones, sintetizan la información recolectada, etc.

d) Fases a trabajar en el desarrollo del modelo:

La formulación de una propuesta curricular, requiere cumplir con cuatro grandes fases: análisis, diseño, implementación y evaluación (Gutiérrez Paredes, J.J:2010:45-50)

Fase de análisis: comprende sub fases como: análisis de fuentes internas y externas y análisis de factibilidad.

En relación a las fuentes internas, es necesario considerar la normatividad, que regula el funcionamiento de la Unidad Académica, referida a: Estatutos, Reglamento orgánico, Reglamentos de estudios, Plan estratégico, Reglamentos académico, Normas de investigación, etc. Así mismo, es fundamental estudiar aspectos como: puntajes de ingreso, resultados de aprendizaje, resultados de prácticas profesionales, evaluaciones docentes, autoevaluaciones de la carrera, acreditaciones, capacitación del personal, fuentes de financiamiento, etc.

Respecto a las fuentes externas, se debe considerar: las demandas formativas de los empleadores, resultados de investigaciones nacionales e internacionales, proyectos nacionales e internacionales de mejoramiento de la calidad; así mismo se debe tener en cuenta los aportes de expertos y los antecedentes que pueden entregar los egresados, desde la perspectiva de los desempeños laborales en diferentes esferas de actuación.

En cuanto al análisis de factibilidad; implica determinar los estudios de viabilidad del proyecto, desde una perspectiva económica financiera, de infraestructura, equipamiento, recursos humanos, impacto social, ambiental, a fin de asegurar la sustentabilidad del proyecto formativo.

Fase de diseño; comprende sub fases como: determinación del Perfil de egreso, determinación del Plan de estudio y Malla curricular, determinación de los Programas de estudio, determinación del Plan de implementación y determinación del plan de evaluación.

En relación con el Perfil de egreso, en su formulación se debe contemplar una descripción general de la carrera o especialidad, definir dominios o Áreas de acción, las Competencias genéricas y específicas y es posible las sub competencias asociadas.

En cuanto a la determinación de los Planes y Programas de estudio, se construye una Matriz genérica, en la que aparecen incorporados los productos de aprendizaje, contenidos y la especificación de los módulos correspondientes.

En lo relacionado al Plan de implementación del nuevo proyecto formativo y al monitoreo – evaluación, se deben considerar los aspectos referidos a: recursos, mecanismos, criterios, estándares, indicadores, etc.

Fase de implementación; comprende sub fases como: Proceso de socialización, Capacitación y perfeccionamiento docente, puesta en marcha de Planes y programas, aplicación del Plan de implementación a directivos y docentes, aplicación del Plan de implementación a alumnos, etc.

Se debe contemplar, el proceso de socialización del proyecto, en los distintos momentos y estamentos pertenecientes a la unidad académica. El paso siguiente es capacitar al personal que estará a cargo de la propuesta, posteriormente vendrá la puesta en marcha de los nuevos planes y programas, aplicando los planes de implementación diseñados, para los agentes involucrados en el proceso de formación académico profesional.

Fase de evaluación; comprende sub fases como: Monitoreo y acompañamiento, Evaluación del plan de estudio aplicado, Evaluación de los programas de estudio, Evaluación de los materiales y recursos didácticos, Evaluación del desempeño docente y evaluación del plan de implementación.

Se evalúa en primer lugar, todas y cada una de las fases señaladas en el Modelo; se deberá revisar por tanto, si fueron consultadas todas las fuentes internas y externas y si se consideraron todos los estudios de factibilidad relacionados con la Escuela profesional.

En segundo lugar habrá que evaluar, qué tan efectivos resultaron los Procedimientos y Métodos empleados, para

determinar las competencias, las sub competencias, los productos de aprendizaje y los contenidos correspondientes.

En tercer lugar, se debe evaluar, qué también estructurado resultó el Plan de estudios y la forma definitiva que se le dio a la Malla curricular de la Escuela Profesional.

En cuarto lugar, se deben evaluar los Programas de estudio, diseñados en los módulos y syllabus; en cuanto a su secuencia, contenidos, bibliografía, recursos y materiales didácticos y los estándares de evaluación de las distintas competencias.

En quinto lugar, habrá que evaluar el desempeño de los docentes en relación a la implementación del nuevo proyecto, considerándose diferentes fuentes como: Directivos, Jefes de área, Docentes de aula, Alumnos, Ayudantes, Personal auxiliar; así como la Autoevaluación del propio profesor.

En sexto lugar, deberá ser evaluado el desempeño de los estudiantes en el año o semestre de aplicación de la nueva propuesta; lo ideal es contar con grupo experimental y de control, para efectos de realizar comparaciones y formular conclusiones.

2.3. Definición de términos:

2.3.1. Definiciones abstractas:

2.3.1.1. Diseño Curricular basado en competencias:

El diseño curricular es una guía, un medio al que se le hacen ajustes continuamente. En esencia es un sistema integrado de componentes, que interrelaciona medios como: conocimientos, métodos, estrategias, materiales y tecnología con fines expresados en habilidades, capacidades y competencias.

2.3.1.2. Desarrollo de Competencias lingüísticas:

Las competencias lingüísticas son las que miden la capacidad de los individuos para entenderse y expresarse en un idioma, tanto por escrito como oralmente.

2.3.2. Definiciones operacionales:

2.3.2.1. Diseño Curricular basado en competencias:

Es e sistema integrado por nivel y procesos, veamos:

a. Primer Nivel: demandas del mercado laboral

Implica prestar atención a:

- ✓ Características del mercado laboral
- ✓ Exigencias de empleadores
- ✓ Tendencias de formación en el campo profesional específico.

b. Segundo Nivel :Diagnóstico

Implica trabajar los aspectos siguientes.

- ✓ Estudio del diseño curricular actual
- ✓ Análisis de los sílabos de la asignatura
- ✓ Estudio comparado con otras universidades que brindan la carrera y la asignatura
- ✓ Identificación del nivel actual de desarrollo de capacidades de investigación, etc.

c. Tercer Nivel: Fundamentación teórica

Comprende el planteamiento de los principios centrales que sustentan el diseño:

- ✓ Principios epistemológicos
- ✓ Principios gnoseológicos

- ✓ Principios pedagógicos
- ✓ Principios psicológicos
- ✓ Principios curriculares
- ✓ Principios didácticos.

d. Cuarto Nivel: Niveles de configuración

Implica trabajar los elementos siguientes:

- ✓ Selección de Contenidos
- ✓ Selección de Métodos
- ✓ Precisión de capacidades cognitivas y afectivas
- ✓ Precisión del tiempo
- ✓ Valoración de creditaje, etc.

5. Quinto Nivel: Perfiles de inicio y salida

Es la precisión de las capacidades, en dos momentos:

- ✓ Antes del inicio del proceso formativo, amenera de capacidades de entrada.
- ✓ Al término del proceso formativo, entendidas como capacidades de salida.

6. Sexto Nivel: Evaluación Curricular

Es la precisión de criterios, para evaluar el diseño curricular de la signatura:

- ✓ Criterios contextuales
- ✓ Insumos de entrada
- ✓ Desarrollo del proceso
- ✓ Resultados obtenidos, etc.

2.3.2.2. Desarrollo de Competencias lingüísticas:

Las competencias lingüísticas a desarrollar en los futuros docentes están relacionadas con:

1. Relación pensamiento y lenguaje.

Comprende la importancia de la relación entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje durante la etapa infantil para la adquisición y el avance de las competencias.

2. Conocimiento de las potencialidades del niño:

Conoce las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos.

3. Contextualiza propuestas:

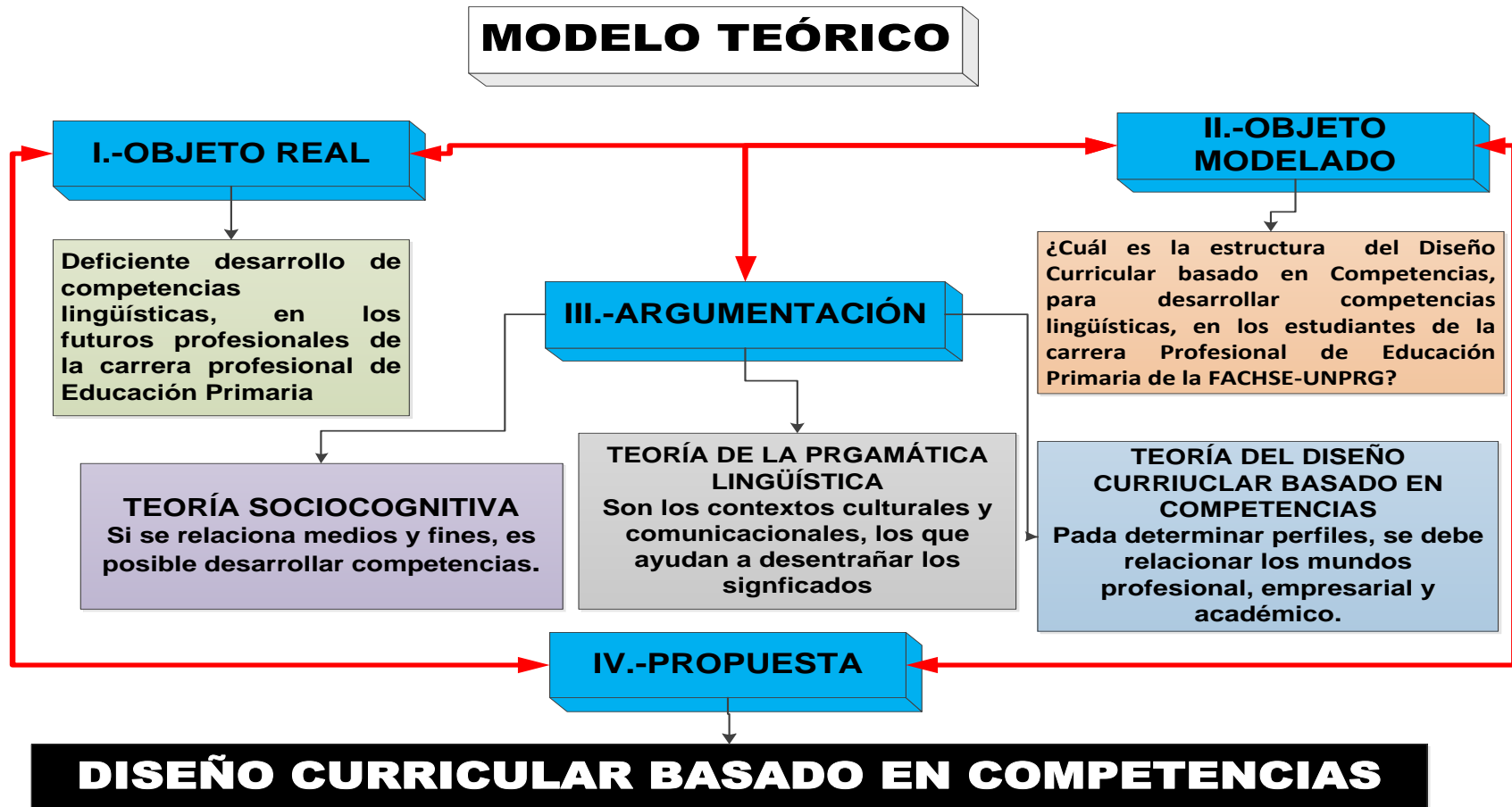
Reconoce las prácticas sociales del lenguaje para diseñar propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

4. Planteamientos didácticos:

Diseña estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos ámbitos de investigación escolar.

Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

2.4. Modelo Teórico:



CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados de la Aplicación del Test de Aptitud Lingüística, a los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria:

Cuadro N° 01

**Nivel de Desarrollo de Competencias Lingüísticas, de los
Estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria-
FACHSE-UNPRG**

X_i	n_i	$f_i\%$	índices estadísticos
07	24	22,86	$X=09,51$ $S=04,64$ $D.S.=02,15$ $C.V=22,61$
08	18	17,14	
09	16	15,24	
10	14	13,33	
11	11	10,48	
12	09	08,57	
13	08	07,62	
14	05	04,76	
Σ	105	100,00	

Fuente: Test de Aptitud Lingüística
Fecha: Marzo de 2015

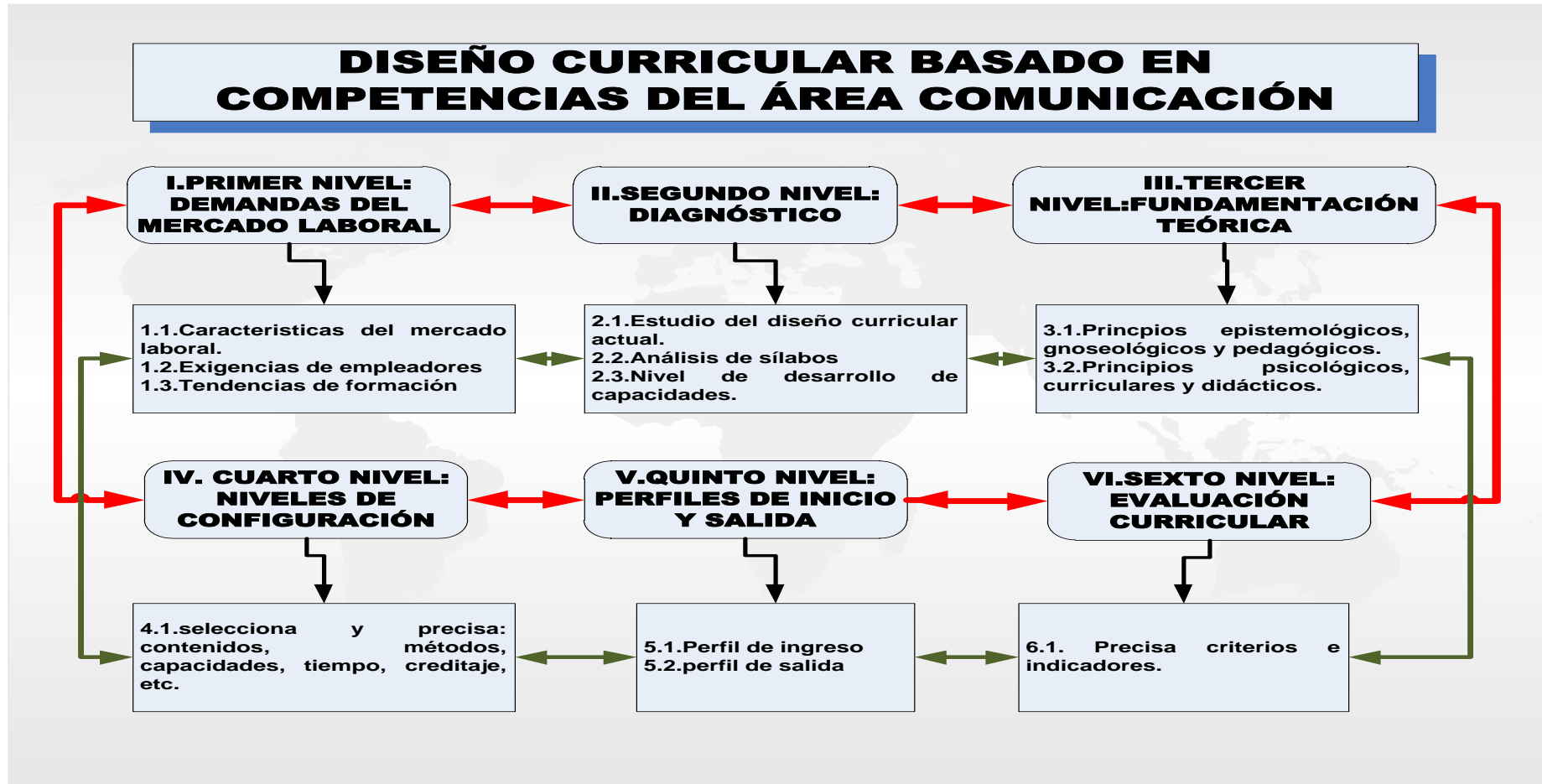
En el cuadro se aprecia que:

- La mayor frecuencia 24 estudiantes, que representan el 22,86 %, se ubican en el nivel de conocimiento de las potencialidades del niño, en cuanto a desarrollo de competencias lingüísticas.
- La menor frecuencia 05 estudiantes, que representan el 04,76 5; se ubican también, en el nivel conocimiento de las

potencialidades del niño, en cuanto a desarrollo de competencias lingüísticas.

- El valor de la media o promedio aritmético de 09,51; nos indica que el grupo se encuentra en el nivel de conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la relación entre pensamiento y lenguaje; en relación al desarrollo de competencias lingüísticas.
- La Desviación Estándar de 2, 14; precisa la concentración de los datos respecto a la media aritmética, señalándose por consiguiente la pertinencia de esta medida para evaluar al grupo.
- El valor del Coeficiente de Variabilidad de 22, 61 % ; tipifica al grupo como homogéneo, al ser inferior al promedio límite de 33

3.2. Desarrollo de la Propuesta:



3.2.1. Primer Nivel: Demandas del Mercado Laboral:

3.2.1.1. Características del Mercado laboral:

En relación al mercado laboral, relacionado con la formación de docentes de la especialidad de Educación Primaria, se precisa:

a. Estudiantes, docentes e infraestructura:

En nuestro país, en total son 7.5 millones de estudiantes entre inicial, primaria y secundaria; de ellos, 5.6 millones de chicos están en el sector público. Son, más o menos, 340 mil docentes y 62 mil locales escolares; de ello, 49 mil locales escolares son escuelas públicas y el resto privadas. Veintidós mil son locales donde opera una escuela primaria multigrado (en una misma aula un docente enseña, a la vez, a estudiantes de más de un grado). De estos 22 mil, en 9 mil son unidocentes multigrado (hay un solo profesor para todos los grados de primaria). Hay una brecha de 17,500 plazas para directores y subdirectores (MINEDU: 2014)

b. Inversión en Educación:

Brasil está en 6.5%, Uruguay está en 6%, México en 5%, Chile y Colombia están entre 4.5% y 5%. Los países de ingreso medio o los más ricos están por encima del 4.5%. Nosotros (3.5%) estamos claramente rezagados en ese sentido. (MINEDU: 2015)

c. Reformas:

Al inicio la reforma de la carrera docente, solo fue para un grupo de docentes y era voluntaria. El aspecto más positivo era que introducía la lógica de la meritocracia. Los aumentos salariales no se daban por antigüedad, sino que dependían

del desempeño y evaluaciones. Eso, felizmente, se retomó en la nueva Ley de Carrera Pública Magisterial, que se aprobó en noviembre de 2012 con algunas diferencias, pero retomaba el concepto central. Es una reforma de la carrera docente fundamental, pero aún no lo veo como una reforma educativa. Esta es más holística, necesitas todos los elementos. (MINEDU: 2015)

d. Proyección de profesores:

En el cuadro se aprecia la proyección de docentes de los niveles educación inicial, primaria y secundaria, Hacia el 2021, en base a los censos escolares realizados entre los años 2004 a 2013.

Cuadro N° 02
Proyección de Docentes al 2021

Nivel Año	E. Inicial	E. Primaria	E. Secundaria	Total
2014	72,748	245,423	163,750	481,921
2015	73,950	247,251	163,631	484,832
2016	75,499	248,765	164,666	488,929
2017	76,165	249,700	165,157	491,023
2018	77,143	250,061	165,561	492,764
2019	78,069	250,692	164,547	493,308
2020	78,801	248,622	164,709	492,132
2021	79,574	249,172	164,927	493,673

Fuente: Censo Escolar, 2004-2013. Elaboración propia.

3.2.1.2. Tendencias de formación:

Entre las principales tendencias, en materia de formación de docentes de Educación Primaria se señalan:

a. Conocer la materia a enseñar: ideas capitales:

- Las insuficiencias de la preparación del profesor en los contenidos de la materia a enseñar, es una primera dificultad que puede limitar gravemente el potencial innovador de cualquier profesor/a.
- La importancia de conocer la materia lo constituye la inclusión habitual de componentes de actualización de contenidos en los programas de formación permanente.
- No se debe confundir, conocer el contenido de la disciplina, con saber la estructura actual del tejido teórico propio de la disciplina, ya que dicho saber debe contener, además, conocimientos profesionales muy diversos que no están contemplados en los estudios universitarios.
- Entre los saberes profesionales cabe destacar como necesidad formativa del profesorado de plena actualidad, su conocimiento de la historia y epistemología de la ciencia, así como sus relaciones con la enseñanza.

b. Conocer y cuestionar el pensamiento docente de sentido común: ideas capitales:

- Un obstáculo importante que dificulte la implicación del profesor en actividades de innovación que es lo que «ya sabe» acerca de la enseñanza. Se admite que el profesor posee saberes, creencias, comportamientos, etc. anteriores cuyo origen

puede atribuirse al conocimiento inducido a través de su larga experiencia -primero, como alumno y después, como enseñante- y que han ido conformando de manera genérica una formación incidental.

- Estos conocimientos reciben distintos nombres, tales como pensamiento docente espontáneo, epistemología personal docente, preconcepciones de sentido común sobre la enseñanza, teorías implícitas.
- Una principal influencia en el desarrollo profesional de los profesores es la forma en que han sido enseñados.
- Las creencias que tienen los profesores sobre la naturaleza de la ciencia y del trabajo científico, cómo éstas pueden afectar al currículo y, más en concreto, a la toma de decisiones del profesor en una clase, la visión excesivamente empirista - inductivista como la científicista.
- En resumen, se abre un período donde se va a desarrollar in extenso esta línea de investigación centrada en las ideas, comportamientos y actitudes docentes de sentido común» que, en general, son aceptadas de forma acrítica y que en una adecuada formación de profesores convendrá poner en cuestión en la medida que supongan algún obstáculo a su renovación.

c. Fundamentación teórica que integre también las nuevas exigencias pedagógicas: ideas principales:

- El nuevo paradigma de formación, deberá contemplar la formación del profesorado como la construcción de un cuerpo teórico de

conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias que, al propio tiempo, integre en el mismo las exigencias derivadas de una práctica docente de orientación Sociocognitiva humanista.

- Hay que dar a la formación del profesorado una orientación y un contenido que vaya más allá del conocimiento de unos cuantos recursos y estilos de enseñanza y de la adquisición de habilidades puntuales, si realmente se desea lograr un cambio didáctico eficaz del pensamiento y de la acción docente de «sentido común».
- Es fundamental reconocer el papel de la didáctica de las ciencias como núcleo vertebrador de los saberes académicos y la necesidad de que la investigación avance trabajos teóricos que favorezcan la construcción de este cuerpo específico de conocimientos capaz de integrar coherentemente sus resultados.
- La formación actual del profesorado no solamente debe vertebrar la construcción de saberes académicos relativos al conocimiento de la materia a enseñar con las formas y métodos propios de enseñarla, sino que además ha de integrar aquellos otros aspectos más prácticos, más próximos a la profesión, que se derivan de las nuevas necesidades formativas del profesor que ha de dirigir un aprendizaje de tipo cognitivo social.

d. La incorporación del profesorado a la investigación e innovación didácticas:

- Las denuncias y pronunciamientos de que la práctica docente y la investigación educativa han ido por caminos paralelos -cuando no divergentes.

→ Se está fortaleciendo una tendencia a realizar investigaciones sobre formación de profesores que va en el sentido de imaginar estrategias donde se asocie indisolublemente docencia e investigación y que tengan como objetivo explícito el desarrollo de esta actitud investigadora en el profesorado.

3.2.2. Segundo Nivel: Diagnóstico:

3.2.2.1. Estudio del Diseño Curricular Actual:

El análisis documental, del actual “Diseño Curricular de la Especialidad de Educación Primaria de la FACHSE-UNPRG”, se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 03
Características del Diseño Curricular de la
Especialidad de Educación Primaria de la FACHSE-
UNPRG

Elementos	Descripción
I. Diagnóstico	En el documento a la vista, no se aprecia, ningún elemento referido a mercado laboral, estudio de la competencia, estadísticas sobre docentes, etc.
II. Fundamentación	El documento materia de análisis, carece de fundamentos pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, etc.
III. Perfil de ingreso y egreso	El documento analizado, no presenta perfil ni de ingreso ni de egreso, solamente se aprecia, algunos objetivos generales difusos.
IV. Malla Curricular	En el documento materia de estudio, se aprecia un cuadro general, en el cual se visualiza las áreas curriculares y algunos niveles de prerequisites; no existe interrelación sistémica clara.
V. Orientaciones metodológicas	Este componente del diseño curricular, no está presente en el documento analizado.
VI. Evaluación Curricular	No se aprecian planteados los criterios indicadores, para la evaluación tanto interna como externa.

Fuente: Diseño Curricular de 1999

3.2.2.2. Análisis de los Sílabos:

El análisis documental, de los sílabos de la carrera profesional de Educación Primaria de la FACHSE-UNPRG”, se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 04
Características del de los Sílabos de la Especialidad
de Educación Primaria de la FACHSE-UNPRG, en el
área de Comunicación Integral.

Elementos	Características	Observaciones
I. Sumilla	Presenta descripciones generales de contenidos	No se considera elementos capitales como; naturaleza, problema, competencia, planificación.
II. Orientaciones metodológicas	Se hace referencia general a la lógica constructivista clásica	No se precisa métodos, procedimientos, materiales, etc.
III. Unidades de enseñanza aprendizaje	Se trabaja solamente un listado de contenidos.	No se relaciona problema, capacidades, fuentes, resultados y conocimientos.
IV. Evaluación	En términos generales se refiere los momentos de evaluación inicial, de proceso y salida.	No se precisa ni relaciona competencia, capacidades, criterios me indicadores.
V. Referencias Bibliográficas	Se presenta un listado general de fuentes, sin rigor de estilo y pertinencia.	No se trabaja con un estilo consensuado y entre las fuentes y los contenidos no existe correspondencia.

Fuente: Sílabos 2013-2014

3.2.2.3. Nivel de Desarrollo de Competencias Lingüísticas:

Determinado mediante la aplicación del test respectivo, se determinó que el valor de la media o promedio aritmético de 09,51; indica que el grupo se encuentra en el nivel de conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la relación entre

pensamiento y lenguaje; en relación al desarrollo de competencias lingüísticas.

3.2.3. Tercer Nivel: Fundamentación Teórica:

Los principios que sustentan la propuesta son:

a. Principios Epistemológicos:

- La formación profesional, es un proceso complejo que interrelaciona la formación Sociocognitiva con las características humanas de los futuros profesionales.
- La formación profesional, debe fundarse en un dominio riguroso del conocimiento científico.
- Los conocimientos a ser apprehendidos, durante el proceso formativo, deben situarse en el nivel de teorías científicas.

b. Principios Gnoseológicos:

- El conocimiento general y el profesional, surgen al interno de la interrelación entre sujeto cognoscente de formación y los objetos cognoscibles ubicados en la práctica profesional.
- La investigación y la práctica configuran dos procesos capitales, para el desarrollo de competencias académico profesionales.

c. Principios Pedagógico-Curricular-Didácticos:

- El desarrollo de competencias académico profesionales, tiene sentido cuando se conciben y utilizan los conocimientos y la metodología como medios y no como fines.
- Al aprender a aprender; es un proceso, que implica el desarrollo de competencias y valores.

- Aprender a aprender, como un proceso inductivo científico y reflexivo
- Aprender a prender, mediante planificación del aprendizaje mediante programación anual y a nivel de unidades de aprendizaje.

d. Principios Psicológicos:

- La formación de competencias académico profesionales, es un proceso de construcción personal y social.
- El proceso de aprendizaje conducente a la formación de competencias profesionales; tiene carácter intrapsicológico e intrersicológico.

3.2.4. Cuarto Nivel: Niveles de Configuración:

3.2.4.1. Sistemática Curricular:

Área	Competencia General	Subcompetencias	Sistema de Contenidos
Comunicación	Diseña, ejecuta y evalúa (verbos) diseños didácticos del Área de Comunicación, para el III, IV y V ciclos de educación primaria (contenidos) , demostrando sólido dominio de los fundamentos teórico científicos del proceso formativo (condición) , en situaciones comunicativas específicas (contexto) , trabajando con responsabilidad (valor) .	Lingüística Gramatical o	→ Elementos léxicos, morfosintácticos, semánticos, categorías, estructuras, procesos, etc.
		Sociolingüística	→ Situaciones comunicativas → Reglas socioculturales → Registros o niveles de uso → Comunicación y sociabilidad
		Discursivo textual-Literaria o	→ Combinación de formas gramaticales y significados. → Modelos discursivo-textuales → Textos literarios: saberes expresivos y comprensivos
		Pragmática Referencial o	→ Mundo y lenguaje → Experiencias comunicativas → Objetos del mundo y relaciones
		Semiológica	→ Interpretación y uso expresivo de signos → Usos y formas de los medios de comunicación
		Funcional	→ Discurso hablado y escrito → Intercambio de información → Enunciados aislados → Textos orales y escritos: descripción, narración, comentario, exposición, etc.
		Estratégica	→ Enunciados verbales y no verbales de comunicación → Efectividad de la comunicación

3.2.4.2. Red Curricular del Área de Comunicación:

Ciclo	Área	Horas semanales	Horas por ciclo	Créditos	Pre- Requisitos
III	Comunicación I	04	64	03	Ninguno
IV	Comunicación II		64	03	Comunicación I
V	Comunicación III	04	64	03	Comunicación II
VI	Comunicación IV	04	64	03	Comunicación III
VII	Comunicación V	04	64	03	Comunicación IV
Σ			320	15	

3.2.5. Quinto Nivel: Perfiles de Inicio y salida:

3.2.5.1. Perfil de Ingreso:

Se expresa mediante las competencias básicas siguientes:

1. Utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
2. Expresa pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialoga, forma juicio crítico y ético, genera ideas, estructura el conocimiento, da coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adopta decisiones, y disfruta escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita.
3. Comunica y conversa ,para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen
4. Escucha, expone y dialoga implica, para comprender los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto.
5. Utiliza en forma activa y efectiva códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.
6. Lee y escribe, para buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas.

7. Interpreta y comprende la realidad, organiza y autorregula el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.
8. Comprende y sabe comunicar, apoyándose en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso.
9. Expresa e interpreta diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, aplicando las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.
10. Demuestra capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

3.2.5.2. Perfil de Egreso:

a. Relación pensamiento lenguaje:

- Comprende la relación entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje durante la etapa infantil, mediante casuística.

b. Conocimiento de las potencialidades del niño:

- Identifica las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños, a través de casos concretos.

c. Contextualiza propuestas:

- Reconoce las prácticas sociales del lenguaje para diseñar propuestas didácticas, mediante evidencias.

- Contextualiza las propuestas didácticas para la enseñanza del idioma, mediante formas de programación.
- d. Formula planteamientos didácticos:
- Diseña estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos ámbitos de investigación escolar.
 - Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

3.2.6. Sexto Nivel: Evaluación Curricular

3.2.6.1. Criterios Científicos:

- a. **Validez Interna:** evidencia la coherencia lógica de la propuesta.
- b. **Validez Externa:** evidencia el impacto del desarrollo de la propuesta.
- c. **Confiabilidad:** implica obtener resultados equivalentes al aplicar el mismo programa evaluativo en diferentes ocasiones
- d. **Objetividad:** presenta resultados en función a la naturaleza de las ocurrencias.

3.2.6.2. Criterios operacionales:

- a. **Relevancia:** los datos recogidos durante la evaluación, deben estar relacionados con los propósitos de la propuesta.
- b. **Importancia:** consiste en seleccionar y destacar aquella información que realmente tiene significación para la evaluación.
- c. **Alcance:** se relaciona con la amplitud del proceso evaluativo en cuanto a que el mismo logre cubrir todos los objetivos propuestos en la propuesta.

- d. Crédito:** tiene su base científica en los criterios de validez, objetividad y confiabilidad ya descritos. Sin embargo, en este caso, se manifiesta como el grado de confianza, credibilidad y aceptación que merezca para los usuarios.
- e. Oportunidad:** la información sobre la evaluación debe presentarse a los usuarios de un programa, en el justo momento en el cual ella es requerida.
- f. Disponibilidad:** son todas las condiciones materiales y humanas, que garantizan la divulgación oportuna de los resultados respetando la programación prevista.
- g. Prudencia:** se corresponde con lo que se denominaría eficiencia, en el sentido de que todos los elementos de la propuesta, sean evaluados dentro del mismo marco de jerarquización.

3.3. Discusión de Resultados:

3.3.1. En relación a los Objetivos:

Objetivo específico N° 01

Diagnosticar las características de la formación académico profesional que se desarrolla, en el Área de Comunicación, mediante análisis documental y formularios de encuesta.

Propósito logrado mediante la administración de instrumentos como:

- Test de Aptitud Lingüística, obteniéndose el valor de la media o promedio aritmético de 09,51; cifra que nos indica que el grupo se encuentra en el nivel de conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la relación entre pensamiento y lenguaje.
- Formulario de Análisis Documental, que permitió analizar el actual diseño curricular y los sílabos con lo

que se viene trabajando en el área, se obtuvo como datos importantes: el actual diseño carece de componentes fundamentales y los sílabos no muestran coherencia interna en sus planteamientos.

Objetivo específico N° 02

Organizar el marco teórico del estudio, mediante la consulta de fuentes rigurosas.

Finalidad alcanzada, mediante la interrelación de planteamientos teóricos correspondientes a las perspectivas: Sociocognitiva humanista, diseños curricular basado en competencias y las teorías de la pragmática lingüística; la interpolación de estas perspectivas, permitió configurar el modelo teórico que fundamenta el estudio.

Objetivo específico N° 03

Elaborar el Diseño Curricular basado en Competencias, mediante una lógica sistémica.

Propósito logrado mediante la estructuración de la propuesta, la misma que quedó configurado por componentes como: demandas del mercado laboral, diagnóstico, fundamentación teórica, niveles de configuración, perfiles de entrada y salida y evaluación curricular.

Conclusiones

Las competencias lingüísticas, están integradas por un conjunto de subcompetencias como: gramatical, literaria, ortográfica, estratégica, etc.; en este sentido, el nivel de desarrollo, de la dimensión aludida en los futuros profesionales, queda expresado en el promedio aritmético de 09,51; cifra que nos indica que el grupo se encuentra en el nivel de conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la relación entre pensamiento y lenguaje

El Diseño Curricular basado en Competencias del área de Comunicación, configura un sistema, integrado por componentes como: demandas del mercado laboral, diagnóstico, fundamentación teórica, niveles de configuración, perfiles de inicio y salida y evaluación curricular.

Recomendaciones

A las autoridades universitarias en sus diferentes niveles, se les recomienda considerar el Diseño Curricular basado en Competencias del área de Comunicación, como una propuesta, que debe servir de base, para realizar modificaciones de los diseños curriculares de otras áreas formativas y del diseño de la carrera en general.

Se sugiere asumir el Diseño Curricular basado en Competencias del área de comunicación, como punto de partida, a manera de plan piloto, que previa validación, sea posible mejorarlo y luego generalizarlo.

Bibliografía:

- 1) Ander-Egg, Ezequiel. (1980) *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Argentina, VAN DER TUIN IMPRESORES.
- 2) Barbier, Jean-Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Centro Pub. Min. Educación y Ciencia/Paidós
- 3) Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. En: Bogoya, D. y colaboradores. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- 4) Bunge, Mario. (1996). *La Investigación Científica. Su Estrategia y su Filosofía*. Cuarta Edición. Barcelona, Editorial Ariel.
- 5) Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las “competencias” en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- 6) Caballero, Romero Alejandro (1998). *Metodología de Investigación Científica*. Editorial Técnico Científica. 180 pp.
- 7) Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- 8) Costa, A.(2002). *Descubriendo y explorando los hábitos de la mente. II Congreso Mundial para el Talento de la Niñez*, Ciudad de México.
- 9) Cox D., Cristián y Gysling C., Jacqueline (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE.
- 10) Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós
- 11) EURYDICE (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E
- 12) EURYDICE (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- 13) Fernández, J. M. (2005). *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Revista Iberoamericana de Educación, 36/2.
- 14) Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

- 15) Flores Talavera, G. (2003). *Formación de educadores holistas, el desarrollo de las habilidades docente y sus procesos de transferencia*. Tesis doctoral. Guadalajara: ULSAG.
- 16) Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- 17) García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- 18) González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Informe final fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 19) Hawes B., Gustavo y Donoso D., Sebastián (1993). *Formación de profesores de educación media en Chile*. Una reflexión necesaria. Santiago de Chile: CPU.
- 20) Hernández Sampieri, R. et.al. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta. Edic). México. Ed. Interamericano.
- 21) Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós.
- 22) Imbernon, F. (1999). *De la formación espontánea a la formación planificada. La política de la formación permanente en el estado español*". En J. F. Angulo
- 23) López, A.M. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, Octaedro.
- 24) Michel, A. (2002). *Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades*. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 13-33.
- 25) MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). *Programas de la Reforma Educacional sobre fortalecimiento de la formación inicial de docentes y perfeccionamiento fundamental de profesores*. Santiago de Chile.
- 26) Morín, E. (2002). *Ética y globalización*. En *Los Desafíos Éticos del Desarrollo*. Buenos Aires: 5 y 6 de septiembre.
- 27) Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 28) Pérez Ceballos, J. (2012). *El profesor de Educación Primaria: una propuesta de formación inicial desde la perspectiva de la didáctica de las*

- ciencias experimentales*. Recuperado de <ftp://tesis.bbtik.ull.es/ccssyhum/cs34.pdf>
- 29) Puryear, Jeffrey (1997). *La educación en América Latina: problemas y desafíos. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: PREAL/UMCE.
- 30) Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. En B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F.
- 31) Regalado Bernal, Manuel, (1988). *Investigación Científica*. (2da Edic). Ed. Compendios Roberman. Lima.
- 32) Román Pérez Martiniano (1999). *Aprendizaje y Curriculum*. Barcelona, Editorial Ibérica.
- 33) Román Pérez Martiniano (2003). *Diseños Curriculares en el Aula*. Madrid, Editorial Conocimiento.
- 34) Rosales Córdova, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral*. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>
- 35) Sáez López, J. M. (2011). *Utilización eficaz y actitudes que muestran los docentes en la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en educación primaria*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Educacion-Jmsaez/Documento.pdf>
- 36) Senge, P. (1995). *La Quinta Disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica.
- 37) Sotomayor C., Parodi G., Coloma, C., Ibáñez, R y Cavada P.(2011). *La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación*
- 38) Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- 39) Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.

- 40) Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- 41) Vasco, C.E. (2003). *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?* Educación y Cultura.
- 42) Vigotzky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Grijalbo. México.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POSTGRADO



TEST DE APTITUD LINGÜÍSTICA

Apellidos y Nombres: _____

Institución Educativa: _____

Fecha: _____

Objetivo: mediante el presente test se tiene el propósito de recolectar información, referida a las competencias lingüísticas de los futuros profesionales en la especialidad de Educación Primaria , para efectos de sustentar un trabajo de investigación científica, razón por la cual s ele siguiere ser objetivo en sus respuestas.

Instrucción: lee con atención las preguntas, piensa y marca la alternativa que consideras correcta.

A. Apartado: Desarrollo y Relación Pensamiento Lenguaje:

1. En el primer período o período pre lingüístico del desarrollo del lenguaje, ,se desarrollan los hitos ,siguientes:
 - a. Primeros gritos con los que expresa su malestar o hambre
 - b. Balbuceo o nuevas prácticas articulatorias
 - c. Primeras palabras expresadas
 - d. Aparición de la primera frase
 - e. a,b,c,y d

2. En el segundo período , que abarca de los 18 meses a los 3 años aproximadamente; los principales logros en materia de desarrollo de lenguaje son:
 - a. Habilidad para discriminar y usar sonidos
 - b. Restringido aprendizaje consonántico
 - c. Aprendizaje de juegos verbales y pequeñas canciones
 - d. Identificación de las funciones sintácticas de las palabras
 - e. a,b,y c
3. En el tercer período del lenguaje propiamente dicho, los logros importantes son:
 - a. El lenguaje se independiza de la acción inmediata
 - b. Pasa del monólogo a la etapa de las preguntas
 - c. Uso de referentes locales: este /otro
 - d. Vocabulario crece al ritmo de mil, palabras por año
 - e. a, b y d
4. Un niño de 8 años comprende, que las palabras terminadas en bilidad, se escriben con b, pero a su vez también distingue que existen palabras como movilidad; esto implica la comprensión de:
 - a. Reglas ortográficas
 - b. Excepciones de las reglas ortográficas
 - c. La ortografía de la b
 - d. Sonido graves y agudos
 - e. La articulación de fonemas

B. Conocimiento de la Potencialidad del Niño:

5. Luis es un niño de 8 años, cuando observa un conjunto de objetos como: manzana, durazno, plátano, etc. es capaz de nombrarlos por

su nombre, pero su logro más importante, es utilizar la categoría frutas, para referirse a todo el conjunto. Este logro constituye:

- a. Un deducción lingüística
- b. Una abstracción generalizadora
- c. Un proceso analítico
- d. Una síntesis verbal
- e. Un observación atenta

6. Teresa es una niña de 9 años, cuando su docente lee el pensamiento “A palabras necias oídos sordos”, entiende los conceptos y es más escribe con fluidez el pensamiento. Esta potencialidad se denomina:

- a. Lectura veloz
- b. Comprensión verbal y escrita
- c. Lectura comprensiva
- d. Lectura entonativa oral
- e. Escritura correcta de fonemas

7. Una niña de 10 años, al leer el pensamiento “Toda excepción tiene una regla”, es capaz de corregir su escritura y plantea “ Toda regla tiene su excepción”; este logro implica:

- a. Desarrollo de competencia fonológica
- b. Desarrollo de competencia pragmática
- c. Desarrollo de competencia literaria
- d. Desarrollo de competencia estratégica
- e. Desarrollo de competencia gramatical sintáctica

8. Los niños entre 6 a 12 años desarrollan habilidades de comunicación y narración, las cuales utilizan con fluidez; estos logros implican:

- a. Desarrollo de competencia gramatical

- b. Desarrollo de competencia fonológica
- c. Desarrollo de competencia pragmática
- d. Desarrollo de competencia poética
- e. Desarrollo de competencia literaria

C. Contextualiza Propuestas:

9. En los diferentes contextos lingüísticos comunicacionales se utilizan expresiones como: “Se me cayó el lapicero”, “De la papaya su jugo”, “Esperarte que ya vengo”, “Me llamo Juan Francisco López”, etc. Para una enseñanza pertinente, en el plano didáctico se debe:

- a. Planificar conocimientos
- b. Seleccionar materiales
- c. Realizar una evaluación inicial o diagnóstica
- d. Enseñar reglas ortográficas
- e. Programar juegos

10. En un contexto comunicacional determinado, los niños muestran deficiencias en el conocimiento y utilización de signos, conceptos, reglas, etc. Para superar esta situación, en el plano de la planificación se debe dar prioridad a:

- a. Los materiales a utilizar
- b. Los métodos a emplear
- c. Las habilidades a desarrollar
- d. La tecnología necesaria
- e. a, b y d

11. Durante el año escolar, para trabajar en forma planificada, se debe organizar:

- a. La arquitectura del conocimiento
- b. Las estrategias didácticas
- c. La planificación larga o anual

- d. Los diseños didácticos o clases
- e. Las unidades didácticas

12. En el distrito de Incahuasi, los niños como primera lengua tienen el quechua, por tanto para desarrollar capacidades en ellos, se debe partir de :

- a. Lo que plantea el Diseño Curricular Nacional
- b. Las reglas del idioma español
- c. Sus experiencias comunicacionales contextuales
- d. Los métodos de lecto escritura
- e. La pronunciación de fonemas del español

D. Formula Planteamientos Didácticos:

13. Los niños del tercer grado, de la Institución Educativa N° 10132, del distrito de Mochumí, muestran dificultades para comprender los conceptos que leen; desde el plano didáctico se recomienda planificar:

- a. Clases centradas en el manejo de conocimientos
- b. Clases centradas en estrategias
- c. Diseños didácticos que relacionen conocimientos y métodos
- d. Diseños didácticos que relacionen conocimientos, métodos y capacidades.
- e. Clases centradas en el manejo de tecnología.

14. La organización de los diseños didácticos, orientados al desarrollo de competencias en el área de comunicación, deben:

- a. Priorizar conocimientos
- b. Relacionar formas de aprender con estrategias de enseñanza
- c. Plantear los materiales a emplear
- d. Formular indicadores de evaluación
- e. Precisar los métodos de enseñanza