



## PLANEACIÓN PARA LA ENSEÑANZA FUNCIONAL DEL ESPAÑOL EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL ÚLTIMO SEMESTRE<sup>1</sup>

Planning functional Spanish teaching in last semester students  
from a normal school

Rosa I. Moreno Arias\*, Aldo Bazán Ramírez\*, Virginia Pacheco Chávez\*\*  
y Juan J. Irigoyen Morales\*\*\*

\*Universidad Autónoma del Estado de Morelos<sup>2</sup>

\*\*Universidad Nacional Autónoma de México<sup>3</sup>

\*\*\*Universidad de Sonora<sup>4</sup>

Citación: Moreno, R. I.; Bazán, A.; Pacheco, V. e Irigoyen, J. J. (2017). Planeación para la enseñanza funcional del español en estudiantes normalistas del último semestre. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 1-14.

Artículo recibido el 12 de mayo y aceptado el 20 de junio de 2016.

### RESUMEN

Se reporta un estudio que evalúa el efecto de una estrategia de intervención para desarrollar competencias de planeación funcional en alumnos del octavo semestre del turno matutino de una escuela normal privada ubicada en el estado de Morelos (México). Participaron 17 estudiantes, con edades de entre 21 y 34 años, inscritos en dos grupos de la licenciatura en Español. Se conformaron aleatoriamente dos grupos experimentales, a los cuales fueron asignados al azar los estudiantes; ambos grupos fueron expuestos a tareas idénticas, pero variando el tema de referencia (proyecto) en la asignatura de Español y el orden de exposición experimental. Mediante un diseño cuasiexperimental con preprueba, posprueba y contraprueba, se evaluó el efecto de la intervención comparando el desempeño de los dos grupos experimentales en el diseño de la planeación funcional. Los resultados sugieren que los participantes en ambos grupos mejoraron sus habilidades en el diseño de unidades de enseñanza-aprendizaje, probándose la efectividad del programa de intervención.

**Indicadores:** *Planeación; Niveles funcionales; Competencias.*

### ABSTRACT

A study was conducted to evaluate the effect of an intervention strategy to develop functional planning skills with students of the eighth semester of the morning shift from a private Normal School in the State of Morelos, Mexico. They involved 17 students, aged 21 to 34, enrolled in two groups in the degree in Spanish. Were randomly formed two experimental groups, which were assigned randomly students, both groups were exposed to identical tasks varying the reference topic (project) on the subject of Spanish, and the order of experimental exposure.

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la investigación de tesis del doctorado en Psicología de Rosa Isela Moreno, bajo la dirección del segundo autor, y contó con el apoyo del Proyecto CONACYT C-B, Núm. 151981. Dirigir la correspondencia a abazan@uaem.mx.

<sup>2</sup> Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Pico de Orizaba 1, Col. Los Volcanes, 62350 Cuernavaca, Mor., México, tel. (777)329-70-00.

<sup>3</sup> Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios s/n, Col. Los Reyes Iztacala, 54090 Tlalnepantla, Edo. de México, México.

<sup>4</sup> Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Blv. Luis Encinas y Rosales, Col. Centro, 83000 Hermosillo, Son., México.

Using a quasi-experimental with pre and post test design and retest the effect of the intervention comparing the performance of the two experimental groups in the design of functional planning was evaluated. The results suggest that participants improved their skills in designing units - learning and the effectiveness of the intervention program in both groups was tested.

**Keywords:** *Planning; Functional levels; Competences.*

## INTRODUCCIÓN

A partir de la fundamentación constitucional derivada de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe proponer al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) los perfiles de docentes y técnicos docentes; los parámetros e indicadores que describen aspectos del saber del quehacer docente por nivel educativo, y las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación que comprenden los procesos de evaluación obligatorios para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en la educación básica y media superior (LGSPD, 2013; SEP, 2011, 2014, 2015).

La evaluación de ingreso de profesores al servicio profesional docente en el sistema educativo mexicano comenzó en 2013 mediante concurso de oposición. La primera valoración hecha al siguiente año arrojó que 59.7% de los 15,298 aspirantes se clasificaron como “no idóneos” para ocupar una plaza como maestro o técnico docente en dieciocho entidades; que solo 1.7 % de los aspirantes alcanzó los mejores desempeños para ocupar los puestos vacantes, y que 38.5 % se ubicó en el nivel de “suficiente” (SEP, 2014). En el caso de los profesores en servicio, la LGSPD (2013) plantea en su artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio en la educación básica y que se realizará por lo menos cada cuatro años, iniciando a partir del año 2015 mediante pruebas a gran escala en todo el país.

Este proceso establece cinco etapas: 1) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2) Expediente de evidencias de enseñanza, 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, 4) Planeación argumentada y

5) Evaluación complementaria: inglés como segunda lengua (SEP, 2015).

Puesto que las prácticas de la enseñanza son una variable que incide en el aprendizaje, la planeación didáctica diseñada por el profesor y fundamentada en las estrategias didácticas elegidas será evaluada por el INEE como un elemento que potencia el aprendizaje y la habilidad acerca de lo que deben conocer y saber hacer los profesores y como una competencia que deben desarrollar (INEE, 2013).

Tal competencia se lleva a cabo en los estudiantes normalistas desde el momento que inician la práctica profesional al realizar y aplicar el diseño de la planeación didáctica en conjunto con los profesores, llamados “de acercamiento a la práctica”, y con los docentes de especialidad en el caso de la educación secundaria, quienes los asesoran, observan y retroalimentan de forma verbal y escrita, a diferencia de los profesores de educación básica de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, que en la práctica profesional diseñan la planeación didáctica según su formación inicial y la experiencia que poseen de la asignatura a partir de contenidos fundamentales y métodos de trabajo, así como en los cursos organizados por el Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP) (Salinas, Andrade, Sánchez y Velasco, 2013; Zabalza, 2007). Sin embargo, la actualización constante y permanente de los docentes en formación y en servicio no garantiza la implementación del enfoque vigente en el aula ni que se obtengan los resultados esperados según el desempeño de los alumnos, pues según Eirin, García y Montero (2009) los profesores estructuran las tareas instructivas independientemente del enfoque o modelo de reforma que en ese momento se esté aplicando.

La evaluación de la planeación didáctica como elemento de análisis es una posibilidad para

comprender la praxis de cada formador, la pertinencia de la planeación de la instrucción y de las situaciones de aprendizaje. Existen diversos estudios que proporcionan otro tipo de elementos de análisis, por ejemplo la propuesta de Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2014), quienes interpretaron las expresiones contenidas en dieciséis diarios de trabajo de profesores en formación de las áreas de Ciencias Biológicas, Física y Química de la Universidad Nacional de Río Cuarto en Argentina. A su vez, García y Valencia (2014) identificaron los múltiples usos, sentidos y significados de la planeación didáctica en el ámbito de las prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Atlacomulco en México. En esta misma línea, Gutiérrez, Morales y Viramontes (2014) caracterizaron las competencias didácticas que manifestaron doce estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Ciudad Saucillo, en el estado de Chihuahua (México), como un indicador del proceso formativo para implementar una propuesta de intervención. Por su parte, Ortiz, Bello, Lozano, Jaimes y Pastrana (2013) analizaron el sentido práctico que los profesores del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala, Gro. (México) otorgan a la planeación curricular en la implementación de un nuevo plan de estudios.

En lo referente a la investigación tecnológica, Peñalosa, Castañeda, Mata y Morán (2010) propusieron una metodología para la construcción de unidades de instrucción mediante el análisis cognitivo de tareas, al igual que Ochoa y García (2012), quienes aplicaron a estudiantes del Colegio Gimnasio “Gran Colombiano” de Tunja (Colombia) una estrategia metodológica con la finalidad de escribir ensayos argumentativos.

En el marco del uso de los espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje y de las tecnologías de la información-comunicación, se aprecian las propuestas de Amaro (2011) y Díaz-Barriga (2013), respectivamente.

En resumen, los trabajos de investigación anteriores, a pesar de la multiplicidad de aproximaciones teóricas, presentan como elemento en común la identificación del vínculo entre la planeación didáctica y el aprendizaje. Desde el marco teórico interconductual, la planeación en la interacción didáctica implica identificar qué se

debe aprender, para qué aprenderlo, cuáles son las circunstancias en las cuales aprender y cómo comprobar que se ha aprendido a hacerlo.

Acuña, Irigoyen y Jiménez (2011) indican que la planeación expresa claramente lo que se enseñará, el cómo se realizará y la exhibición de los desempeños del profesor y el alumno; León, Morales, Silva y Carpio (2011) apuntan que en la planeación “se desarrollan habilidades y competencias para describir tareas, actividades y circunstancias en la interacción con alguien que necesita aprender” (p. 91), y Silva (2009) considera que los docentes deben delimitar el comportamiento que debe desarrollar el alumno, pues “esta delimitación adquiere la forma de objetivo de aprendizaje y puede estar dirigido al desarrollo de alguna clase específica de habilidad (por ejemplo, habilidades de investigación, técnicas de discusión, tecnologías de aplicación, metodologías de evaluación, etc.)” (p. 61).

De igual forma, Ibáñez (2007) destaca que la planeación de las interacciones didácticas permite lograr los objetivos instruccionales, y por tanto debe robustecerse con aspectos teóricos, metodológicos y técnicos. Irigoyen, Acuña y Jiménez (2007) e Irigoyen, Jiménez y Acuña (2013), a su vez, especifican que en el objetivo instruccional de la interacción didáctica debe precisarse el desempeño a cumplir por el docente y el alumno, considerando los objetos, situaciones referentes y circunstancias bajo las cuales se debe hacer.

En términos generales, se propone que en las planeaciones didácticas se organicen las interacciones a partir de la explicitación de los criterios que se deben satisfacer al realizar las actividades y la exhibición del desempeño del maestro y el alumno con su respectiva comprobación.

Bajo esta misma perspectiva teórica, Ribes (2008) propone un modelo de planeación educativa y de desarrollo de competencias de conocimiento disciplinar y de vida, de modos de lenguaje, de conocimiento y de vida en términos de una concepción funcional del desarrollo psicológico, y afirma que ser competente “significa ser capaz de hacer o decir algo al respecto de algo o de alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales” (p. 201). En tal propuesta el autor incluye el diseño

de unidades de aprendizaje considerando la naturaleza de los objetos, materiales o acontecimientos con los que se debe interactuar, las características de las acciones o conductas que corresponden funcionalmente a esa situación, los logros en términos de comportamiento y los criterios de logro que deben cumplirse a partir de la especificación del logro. Cabe mencionar que aquellos se especifican a partir de los niveles de aptitud funcional (Ribes y López, 1985), y el logro como tal se detalla como ligado al objeto y a la operación particular, y desligado de la operación particular, de la operación presente y de la situación concreta. Los niveles de aptitud funcional permiten el análisis del aprendizaje y el desarrollo de los desempeños o competencias, mismos que pueden estar presentes en las interacciones didácticas.

En el ámbito educativo, las interacciones didácticas son condición para el aprendizaje y se establecen entre el estudiante, el objeto bajo estudio y el discurso didáctico; estos supuestos han permitido presentar diversas propuestas para establecer interacciones didácticas en la educación básica para desarrollar competencias en niveles de aptitud compleja; por ejemplo, se pueden mencionar entre otras la relación entre el discurso didáctico y el logro de criterios de aprendizaje (Ibáñez, 1999), los programas de entrenamiento a profesores de preescolar y primer grado de primaria y de secundaria (Cárdenas y Guevara, 2013; Guevara, Rugerio, Delgado y Hermosillo, 2010), el desarrollo de competencias en diferentes tipos de desligamiento funcional y la planeación (Bazán, Urbina, Mansillas y Gómez, 2011; Bazán y Vega, 2010; Rodríguez, 2014).

A partir de lo expuesto, esta investigación se desarrolló en torno a las competencias de planeación para la interacción didáctica en estudiantes normalistas del último semestre en la especialidad de Español en el nivel de secundaria, utilizando para ello el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública de México (2011) para la enseñanza de ese idioma en el segundo año de secundaria. El objetivo principal fue desarrollar competencias de planeación en diversos niveles de aptitud funcional mediante el entrenamiento diferencial a dos grupos de estudiantes normalistas en la planeación para la interacción didáctica

de un bloque curricular de segundo grado bajo un programa de estructurado de acuerdo con cinco niveles de aptitud funcional y cinco tipos de logro, en concordancia con el modelo de planeación de unidades de aprendizaje basado en competencias propuesto por Ribes (2008).

## MÉTODO

### Diseño

### Participantes

En el estudio, realizado bajo un diseño cuasiexperimental con preprueba y contrapreueba, participaron voluntariamente diecisiete estudiantes que cursaban el octavo semestre del turno matutino en una escuela normal superior privada ubicada en la ciudad de Cuernavaca, Mor. (México), cuyas edades fluctuaban entre 21 y 34 años de edad, matriculados en la licenciatura en Español.

Una comisión académica de los profesores de esta especialidad conformó dos grupos, a los que los investigadores asignaron de manera aleatoria a una condición experimental. Al primer grupo de estudiantes se le designó como Grupo Experimental 1 (seis mujeres y dos varones), y al segundo como Grupo Experimental 2 (seis mujeres y tres varones). Ninguno de los participantes había sido expuesto a tareas similares a las empleadas en el presente estudio.

Cabe mencionar que los estudiantes fueron informados del proyecto, y quienes aceptaron formar parte del estudio firmaron un formato de consentimiento informado.

### Instrumentos

1) Se desarrolló un instrumento para identificar unidades de enseñanza-aprendizaje por competencias, el cual constó de dos apartados. El primero incluyó los datos de identificación del programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (2013) para la enseñanza del Español en el segundo grado de secundaria, tales como el nombre del proyecto, el tipo de texto, las competencias que se favorecen y los aprendizajes esperados. El segundo apartado incluyó el logro, los criterios de logro a satisfacer según los niveles funcionales, las actividades, los materiales y el lugar.



2) Se diseñó asimismo un cuaderno de trabajo para los participantes organizado en dos apartados: aspectos teóricos y planeación didáctica. Las seis sesiones del cuaderno de trabajo incluían materiales, actividades y preguntas, así como ejercicios para promover la interacción con los contenidos que correspondían a cada nivel funcional, de acuerdo con el objetivo y logro de la sesión.

## Procedimiento

El estudio se realizó en el ciclo escolar 2013- 2014, en el periodo comprendido entre octubre y noviembre, y constó de dos fases: preevaluación e intervención.

### 1) Preevaluación

Se hizo una evaluación antes de comenzar el entrenamiento. En esta primera evaluación los participantes de los grupos experimental 1 y experimental 2 realizaron una planeación del proyecto 3: Conocer los derechos humanos para defenderlos, derivado de la práctica social del lenguaje denominada “Analizar documentos sobre los derechos humanos” e incluido en el bloque I del programa 2011 de Español de segundo grado de secundaria. En esta evaluación debían incluir los datos de identificación referentes al proyecto y el tema o subtemas, el logro o aprendizaje esperado, los niveles funcionales, los criterios de logro a satisfacer, las actividades, el material y el lugar. Para ello, se entregó a los participantes un folder que contenía un formato de planeación didáctica elaborado según esta investigación, el programa de estudios 2011 de la asignatura de Español, segundo grado de educación secundaria, y el cuadro 1 (Niveles funcionales asociados a rasgos de aprendizaje), incluido en el cuaderno de actividades para los profesores participantes en el taller denominado “Planeación del proceso didáctico con una perspectiva de desarrollo funcional de competencias”. La evaluación se llevó a cabo en el horario escolar, y no hubo un límite de tiempo pues dependía del diseño de la planeación didáctica elaborada por cada participante.

Las sesiones se condujeron en diferentes aulas de 4 x 4 m que contaban con iluminación artificial y natural, veinte pupitres individuales, un escritorio, un pizarrón y un equipo de proyección.

### 2) Intervención

Los participantes del Grupo Experimental 1 fueron expuestos a un entrenamiento de seis sesiones, todas las cuales se realizaron dentro del horario escolar en el plantel de la institución. El tiempo de cada sesión fue aproximadamente de 4 a 5 horas, dependiendo de su extensión. Durante las sesiones de entrenamiento se llevó a cabo la siguiente secuencia:

- a) El instructor especificó el nombre de la sesión, el objetivo y el aprendizaje esperado apoyándose con una presentación elaborada en Power Point.
- b) El instructor explicó brevemente el contenido de la sesión y solicitó a un voluntario leer en voz alta el texto incluido en su cuaderno de actividades, indicando la posibilidad de suspender la lectura en caso de surgir dudas.
- c) Solicitó a los participantes reunirse en equipos y hacer en el cuaderno de actividades el ejercicio correspondiente.

El instructor observaba el desempeño de cada equipo y respondía dudas acerca del texto leído y la tarea a realizar; proporcionaba ejemplos, retroalimentaba y solicitaba a los asistentes que leyeran una vez más el texto correspondiente para contestar el ejercicio; al finalizar, solicitaba a un voluntario proporcionar la respuesta; por cada respuesta ofrecida, preguntaba al grupo si estaban de acuerdo o no y por qué. Si el grupo no estaba de acuerdo con las respuestas del participante, el instructor solicitaba otra participación. En caso de que nadie deseara participar o que sus respuestas fueran incorrectas, se leía el párrafo que contenía la respuesta con la finalidad de contrastarla con las respuestas proporcionadas y modificarlas si era necesario. La retroalimentación se hizo escuchando y discutiendo la pertinencia de las respuestas a las preguntas asociadas a cada ejercicio según el nivel funcional, y terminaba cuando las respuestas cumplían los criterios de logro establecidos en la sesión. Después se continuaba con la actividad grupal a través de la lectura del siguiente ejercicio, se volvía a trabajar en equipo para resolverlo y se exponía la solución al grupo. El mismo procedimiento se repitió con cada ejercicio, hasta agotar los cinco propuestos en esa sesión.

La sección de ejercicios integra los cinco niveles de aptitud funcional dirigidos a cumplir el logro de cada sesión y la transferencia del aprendizaje en la elaboración de la planeación didáctica como producto final de la intervención. Cada sesión en el entrenamiento incluía cinco ejercicios de complejidad ascendente, por lo que cada uno de ellos correspondía a un nivel de aptitud funcional; así, el ejercicio 1 correspondía al nivel de aptitud “ligamiento con el objeto” y al nivel funcional contextual; el ejercicio 5, a su vez, correspondía al nivel de aptitud funcional “desligamiento de situaciones concretas” y al nivel funcional sustitutivo no referencial. Los ejercicios incluyeron actividades en términos de su ligamiento con el objeto o con una operación particular sobre el objeto, y desligado de la operación particular, de la situación presente en que se actúa y de situaciones concretas.

#### *Postevaluación 1*

El procedimiento de esta fase fue el mismo que se realizó en la fase de preevaluación y utilizando el mismo proyecto para realizar la planeación.

#### *Contraprueba*

El procedimiento de esta fase para el grupo experimental 2 fue mismo que el descrito para el grupo experimental 1, pero fue evaluado con el diseño de una planeación didáctica del proyecto 4: “En torno a un tema interesante”, incluido en el bloque I del programa 2011 de Español de segundo grado de secundaria.

#### **Fiabilidad y análisis de datos**

Se calificó el desempeño de cada uno de los participantes de los dos grupos experimentales. Los datos se obtuvieron de las respuestas a los ejercicios propuestos en el cuaderno de actividades y del diseño de la planeación didáctica en las tres evaluaciones aplicadas. Adicionalmente, se valoró la efectividad del programa de intervención en los dos grupos experimentales en tres momentos de evaluación.

*Fiabilidad.* Los criterios de calificación del desempeño de los participantes en cada ejercicio se definieron a partir de una categorización acorde

al logro de cada ejercicio y de otra para evaluar los elementos que componen la planeación didáctica.

Los evaluadores fueron tres estudiantes capacitados previamente en la teoría que guía este estudio y en los criterios de logro a identificar, evaluar y registrar. La revisión del desempeño de cada participante se hizo individualmente, y luego en binas con el propósito de lograr acuerdos en caso de discrepancia, lo que permitió obtener un nivel de confiabilidad superior a 0.90 entre los registradores.

Se graficó el desempeño de los participantes por nivel funcional de los dos grupos experimentales en el diseño de cada componente que integra las planeaciones didácticas (aprendizaje esperado o logro, criterios de logro, actividades, materiales y lugar) a partir de la especificación del logro y el criterio de logro en un nivel de ejecución y puntaje (rangos de 0 a 4). Además, se graficó el desempeño según el nivel funcional a partir de los criterios de logro para elaborar una planeación didáctica en las tres etapas de evaluación de cada grupo experimental.

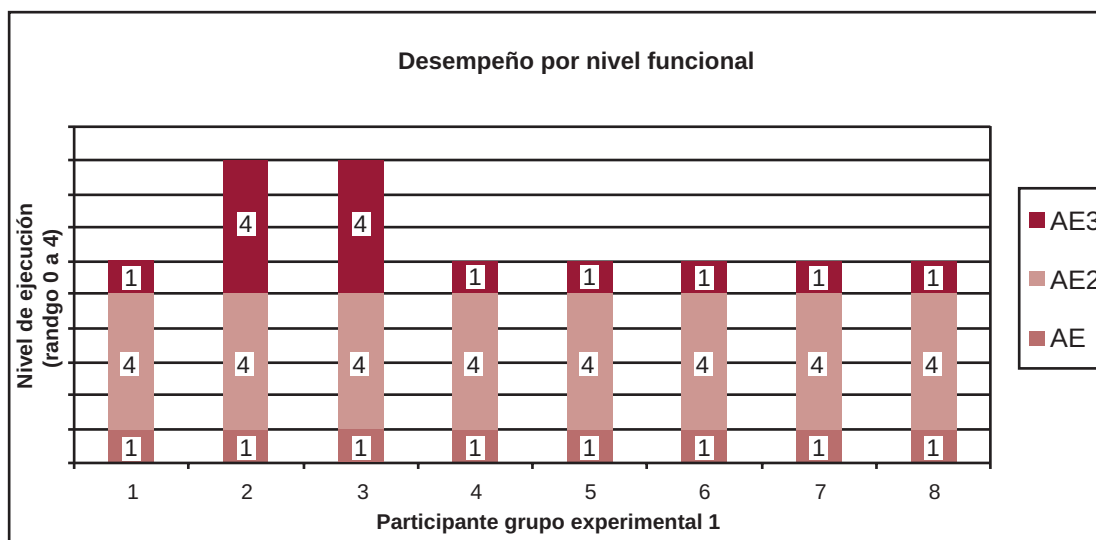
Con el objetivo de probar la efectividad del programa de intervención en el diseño de una planeación didáctica en los grupos experimentales, se aplicó la prueba no paramétrica de comparación de dos muestras independientes a fin de comparar las habilidades para planear por competencias en tres momentos de evaluación de los dos grupos experimentales; para ello, se utilizó la prueba no paramétrica de Friedman para comparar muestras relacionadas.

## **RESULTADOS**

En esta sección se compara el desempeño de los participantes de los dos grupos experimentales en el diseño de planeaciones didácticas.

La planeación didáctica como producto de la intervención se evalúa a partir del diseño del aprendizaje esperado o logro, los criterios de logro a satisfacer, las actividades, la especificación de los materiales y el lugar de la interacción. A cada uno de estos componentes se le asigna un puntaje según el nivel de ejecución y de acuerdo al aprendizaje esperado de la sesión.

En la Figura 1 se muestra que los participantes del grupo experimental 1 en el pretest copiaron los aprendizajes esperados del programa, pero en el postest 1 enunciaron el desempeño que el alumno debe realizar, y además modificaron el aprendizaje



AE = Pretest, AE2 = Postest 1 y AE3 = Postest 2.

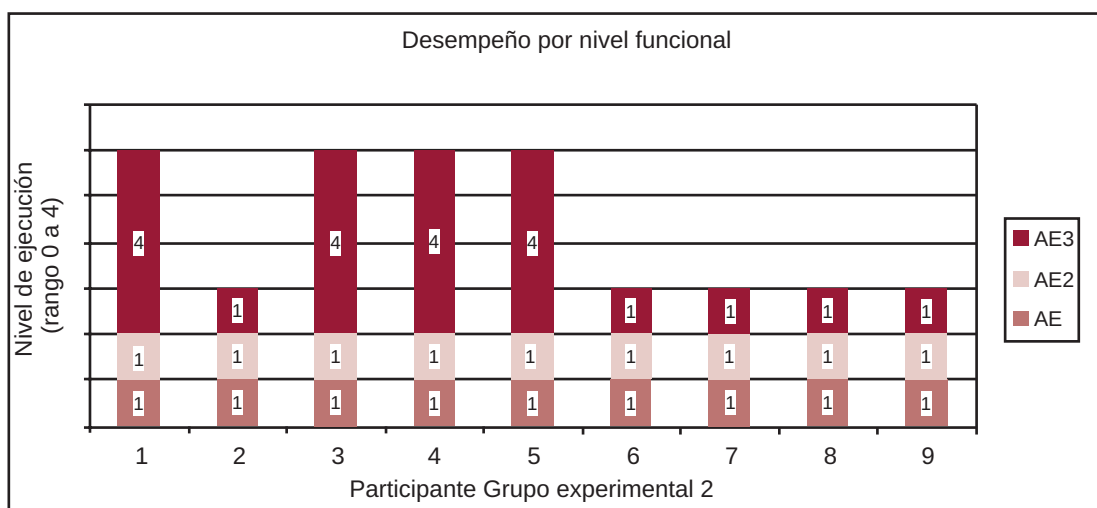
**Figura 1.** Desempeño en la elaboración del Aprendizaje esperado en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.

esperado del proyecto indicado en el programa de Español, convirtiéndolo en un aprendizaje que indique ajustes del comportamiento del alumno o niveles de desligamiento sustitutivo no referencial; sin embargo, en el postest 2 solo dos participantes modificaron el aprendizaje esperado, en tanto que los demás tendieron a copiarlo.

En el caso del grupo experimental 2, se observa la tendencia a copiar los aprendizajes esperados

del programa de estudios en el pretest y el postest 1; sin embargo, solo cuatro de los participantes modificaron el aprendizaje esperado en el postest 2 (Figura 2).

En términos generales, se observa una mejor ejecución del grupo experimental 1 después del postest 1, pese a lo cual la ejecución de este grupo en el postest 2 disminuyó, ya que únicamente dos de los participantes modificaron el aprendizaje esperado.

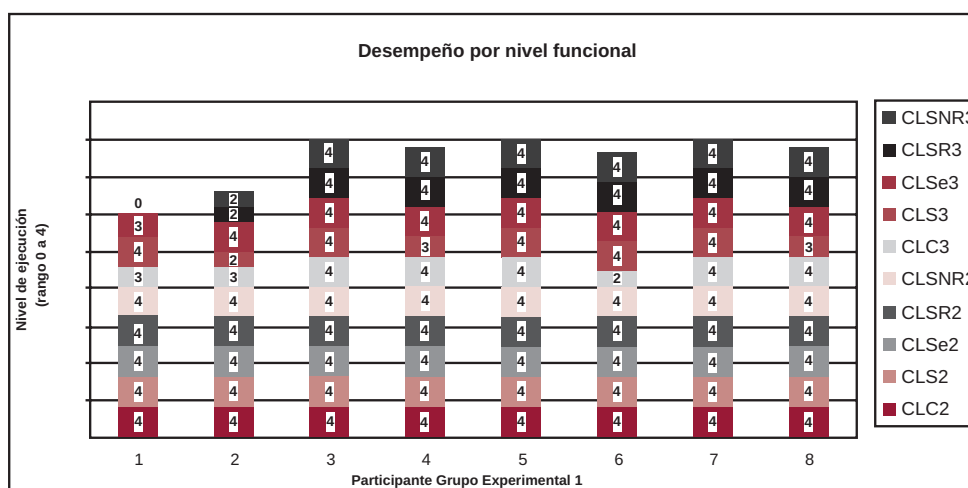


AE = Pretest, AE2 = Postest 1 y AE3 = Postest 2.

**Figura 2.** Desempeño en la elaboración del Aprendizaje esperado en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.

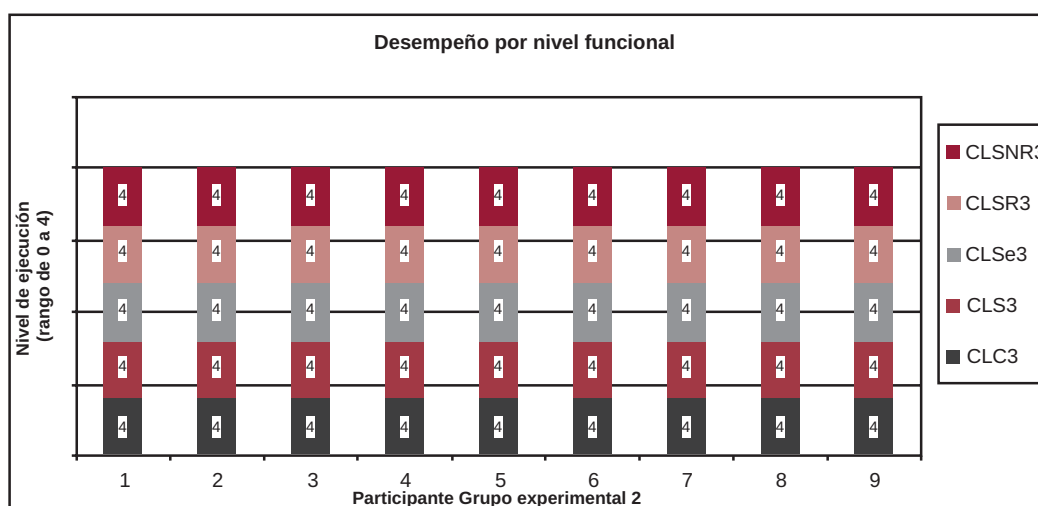
El componente de criterio de logro especificado en la planeación didáctica no fue mencionado por ninguno de los participantes del grupo experimental 1 en el pretest, pero en el postest 1 todos los participantes alcanzaron el máximo puntaje al redactar las especificaciones que debe cumplir el estudiante al realizar una actividad académica,

indicando la correspondencia entre los niveles funcionales, los contenidos, los verbos y la acción; esta tendencia se observó en el postest 2 en seis participantes. En el caso del grupo experimental 2, tampoco contestó en el pretest, pero en los postests 1 y 2 todos los participantes obtuvieron el máximo puntaje (Figuras 3 y 4).



*Pretest:* **CLC2** = criterio de logro contextual, **CLS2** = criterio de logro suplementario, **CLSE2** = criterio de logro selector, **CLSR2** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR2** = criterio de logro sustitutivo no referencial.  
*Postest 2:* **CLC3** = criterio de logro contextual, **CLS3** = criterio de logro suplementario, **CLSE3** = criterio de logro selector, **CLSR3** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR3** = criterio de logro sustitutivo no referencial.

**Figura 3.** Desempeño en la elaboración del Criterio de logro en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.



*Postest 2:* **CLC3** = criterio de logro contextual, **CLS3** = criterio de logro suplementario, **CLSE3** = criterio de logro selector, **CLSR3** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR3** = criterio de logro sustitutivo no referencial.

**Figura 4.** Desempeño en la elaboración del criterio de logro en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.



En la especificación del componente de actividades, los participantes del grupo experimental 1 en la primera evaluación copiaron las actividades propuestas en el libro de texto, pero en el postest 1 todos los participantes alcanzaron el máximo puntaje al redactar las acciones que debe cumplir el estudiante en un nivel sustitutivo no referencial, indicando la correspondencia entre los niveles funcionales contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, el contenido y el criterio de logro. En el caso de los participantes del grupo experimental 2, mostraron una mejor ejecución que el grupo experimental 1 al obtener el máximo puntaje en los postests 1 y 2 al redactar las acciones que debe cumplir el estudiante en un nivel sustitutivo no referencial, indicando la correspondencia entre niveles funcionales contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, el contenido y el criterio de logro (Figuras 5 y 6).

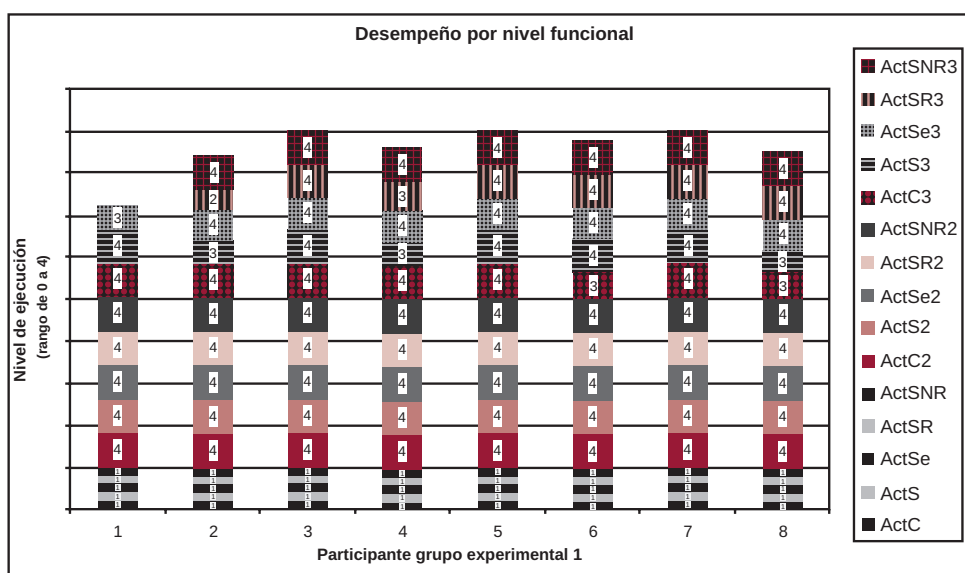
Al especificar los materiales a utilizar y el lugar donde se llevaría a cabo la interacción, ambos

grupos mostraron la misma tendencia, ya que el puntaje no mostró variabilidad en ninguna de las evaluaciones; en este sentido, todos los participantes especificaron que los materiales y el lugar eran adecuados para desarrollar la actividad.

Adicionalmente, se muestra el desempeño según el nivel funcional para elaborar una planeación didáctica en tres momentos de evaluación de cada grupo experimental (Figuras 7 y 8).

A fin de probar la efectividad del programa de intervención en la elaboración de una planeación didáctica entre el grupo experimental 1 y el grupo experimental 2, se hizo una prueba no paramétrica de comparación de dos muestras independientes mediante la *U* de Mann-Whitney. A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de dicha prueba, se afirma que hay diferencias significativas entre el grupo experimental 1 y el grupo experimental 2 ( $U = .000$ ,  $N_1 = 8$ ,  $N_2 = 9$ ,  $p = .000$ , dos colas).

Para comparar las habilidades para planear por competencias en tres momentos de evaluación de

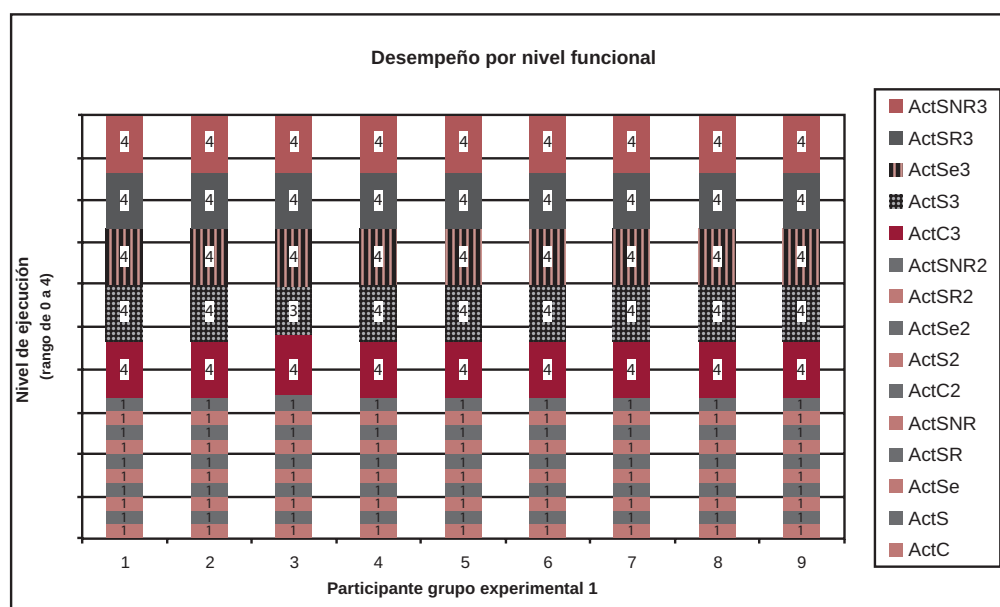


*Pretest:* **ActC** = actividad contextual, **ActS** = actividad suplementaria, actividad selectora, **ActSe** = actividad selectora, **ActSR** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR** = actividad sustitutiva no referencial.

*Postest 1:* **ActC2** = actividad contextual, **ActS2** = actividad suplementaria, actividad selectora, **ActSe2** = actividad selectora, **ActSR2** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR2** = actividad sustitutiva no referencial.

*Postest 2:* **ActC3** = actividad contextual, **ActS3** = actividad suplementaria, actividad selectora, **ActSe3** = actividad selectora, **ActSR3** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR3** = actividad sustitutiva no referencial.

**Figura 5.** Desempeño en la elaboración de Actividades en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.



*Pretest:* **ActC** = actividad contextual, **Acts** = actividad suplementaria, actividad selectora, **Actse** = actividad selectora, **ActSR** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR** = actividad sustitutiva no referencial.

*Postest 1:* **ActC2** = actividad contextual, **ActS2** = actividad suplementaria, actividad selectora, **Actse2** = actividad selectora, **ActSR2** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR2** = actividad sustitutiva no referencial.

*Postest 2:* **ActC3** = actividad contextual, **ActS3** = actividad suplementaria, actividad selectora, **Actse3** = actividad selectora, **ActSR3** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR3** = actividad sustitutiva no referencial.

**Figura 6.** Desempeño en la elaboración de Actividades en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.

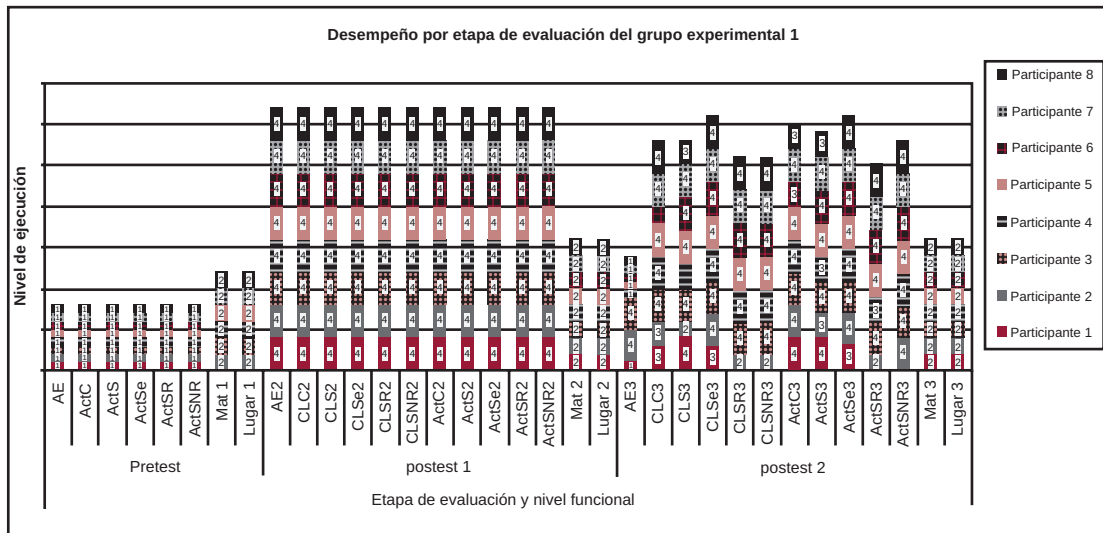
los dos grupos experimentales, se utilizó la prueba no paramétrica de Friedman de muestras relacionadas. Con relación al efecto del taller para el diseño de planeaciones didácticas en la asignatura de Español de los estudiantes normalistas, se encontraron diferencias significativas antes del programa, después del programa y en la contraprueba. ( $\chi^2 = 17.62$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.05$ ).

## DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo como propósito probar de manera experimental el modelo estructural de planeación educativa y desarrollo de competencias propuesta por Ribes (2008), y asimismo desarrollar en profesores en formación las competencias necesarias para diseñar planeaciones de un bloque curricular de segundo grado de la asignatura de Español. El estudio incluyó la identificación del efecto diferencial del proceso de planeación en una situación de aprendizaje, la

descripción de las acciones según el nivel de aptitud funcional, los logros en términos de comportamiento y de acuerdo a los criterios que deben cumplirse, especificados en la planeación, para que el logro se cumpla, así como la realimentación y seguimiento.

Los resultados alcanzados indican que ambos grupos de estudiantes normalistas transfirieron lo aprendido en los diferentes momentos de evaluación; es decir, la ocurrencia del comportamiento correspondió funcionalmente a la situación de aprendizaje descrita según el criterio de logro especificado. Los participantes diseñaron una planeación didáctica a partir de la exposición al programa de intervención, pues enunciaron el criterio de logro a satisfacer y las actividades; sin embargo, al redactar el logro o aprendizaje esperado, menos de la mitad de los participantes de ambos grupos experimentales en el segundo postest no pudieron cumplir este criterio ya que copiaron el aprendizaje esperado que describe el



**Nota.** No se grafica la primera etapa de evaluación porque el valor fue cero en los datos de todos los participantes.

**Pretest:** **AE** = aprendizaje esperado, **ActC** = actividad contextual, **ActS** = actividad suplementaria, **ActSe** = actividad selectora, **ActSR** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR** = actividad sustitutiva no referencial, **Mat1** = materiales, **Lugar1** = lugar.

**Posttest 1:** **AE2** = aprendizaje esperado, **CLC2** = criterio de logro contextual, **CLS2** = criterio de logro suplementario, **CLSe2** = criterio de logro selector, **CLSR2** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR2** = criterio de logro sustitutivo no referencial, **ActC2** = actividad contextual, **ActS2** = actividad suplementaria, **ActSe2** = actividad selectora, **ActSR2** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR2** = actividad sustitutiva no referencial, **Mat2** = materiales, **Lugar2** = lugar.

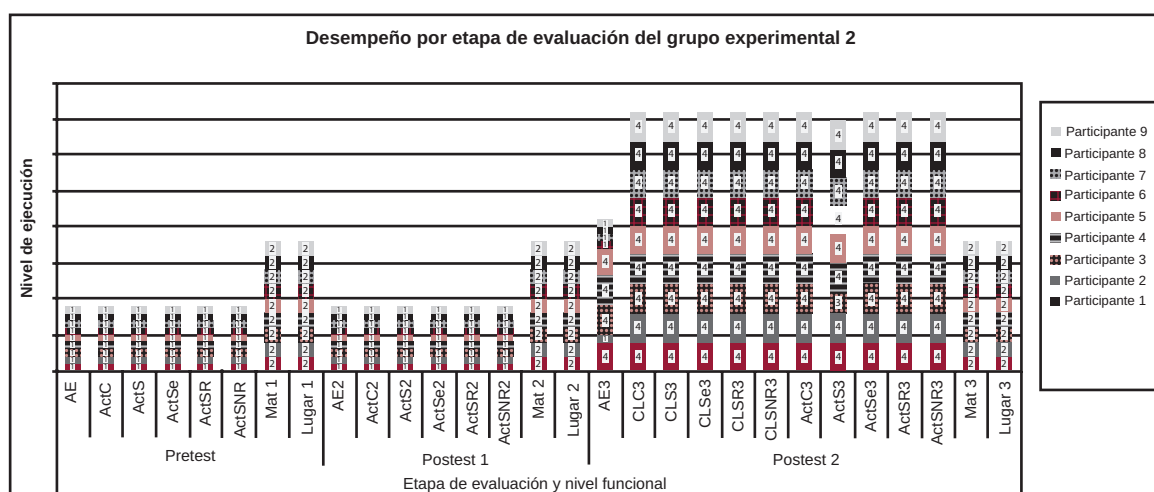
**Posttest 2:** **AE3** = aprendizaje esperado, **CLC3** = criterio de logro contextual, **CLS3** = criterio de logro suplementario, **CLSe3** = criterio de logro selector, **CLSR3** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR3** = criterio de logro sustitutivo no referencial, **ActC3** = actividad contextual, **ActS3** = actividad suplementaria, **ActSe3** = actividad selectora, **ActSR3** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR3** = actividad sustitutiva no referencial, **Mat3** = materiales, **Lugar3** = lugar.

**Figura 7.** Criterios de logro en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional.

programa de estudios, esto a pesar de que en los ejercicios de la intervención sí lograron modificar el aprendizaje esperado, pues primero identificaron el nivel funcional y luego lo redactaron en los niveles funcionales selector, sustitutivo referencial y no referencial. Lo anterior pudo deberse a que es necesario que los profesores cumplan institucionalmente con el aprendizaje tal y como señala el programa de estudios. Así, los resultados no coinciden con lo especificado por Acuña, Irigoyen y Jiménez (2013), quienes señalan que la explicitación del criterio de logro permite adecuar el comportamiento del estudiante. De manera similar, se repite con la especificación de los materiales y el lugar de la interacción, pues los estudiantes consideraron invariablemente el libro de texto y el salón de clases respectivamente. Por

tanto, no hubo un desempeño efectivo, pues este se supedita a las propuestas de la normatividad vigente como un conjunto de prácticas generadas en circunstancias definidas, a pesar de una propuesta alterna que permite modelar las competencias para lograr un desempeño efectivo y sitúa al profesor como un facilitador de prácticas pertinentes en diferentes tipos de lenguaje y como un mediador en la interacción didáctica. Tal tendencia podría generar un desempeño efectivo si variara el modo lingüístico, el tipo de tarea y el nivel funcional implicado, lo que involucra un mayor grado de desligamiento y el uso de la tecnología.

Adicionalmente, se observó que no había congruencia al enunciar el criterio de logro, las actividades, los niveles de aptitud funcional y el logro o aprendizaje esperado en los diversos



**Nota.** No se gráfica la primera etapa de evaluación porque el valor fue cero en los datos de todos los participantes.

**Pretest:** **AE** = aprendizaje esperado, **ActC** = actividad contextual, **ActS** = actividad suplementaria, **ActSe** = actividad selectora, **ActSR** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR** = actividad sustitutiva no referencial, **Mat1** = materiales, **Lugar1** = lugar.

**Postest 1:** **AE2** = aprendizaje esperado, **CLC2** = criterio de logro contextual, **CLS2** = criterio de logro suplementario, **CLSe2** = criterio de logro selector, **CLSR2** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR2** = criterio de logro sustitutivo no referencial, **ActC2** = actividad contextual, **ActS2** = actividad suplementaria, **ActSe2** = actividad selectora, **ActSR2** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR2** = actividad sustitutiva no referencial, **Mat2** = materiales, **Lugar2** = lugar.

**Postest 2:** **AE3** = aprendizaje esperado, **CLC3** = criterio de logro contextual, **CLS3** = criterio de logro suplementario, **CLSe3** = criterio de logro selector, **CLSR3** = criterio de logro sustitutivo referencial, **CLSNR3** = criterio de logro sustitutivo no referencial, **ActC3** = actividad contextual, **ActS3** = actividad suplementaria, **ActSe3** = actividad selectora, **ActSR3** = actividad sustitutiva referencial, **ActSNR3** = actividad sustitutiva no referencial, **Mat3** = materiales, **Lugar3** = lugar.

**Figura 8.** Criterios de logro en una planeación didáctica por etapa de evaluación, participante y grupo. Nivel de ejecución (rango de 0 a 4) por cada nivel funcional

ejercicios de la intervención, pero mediante la retroalimentación fue posible ajustar este comportamiento de manera diferencial.

De hecho, realizar una planeación didáctica es un ejercicio que se hace en un nivel sustitutivo referencial; por ello, los puntajes obtenidos revelan que en las sesiones en las cuales se realiza el ejercicio de planear, los participantes tienden a cumplir el criterio de logro especificado para ese nivel; no obstante, en los ejercicios de tipo sustitutivo no referencial no cumplen el criterio de logro, puesto que se trata de argumentar cada elemento de la planeación a partir de la teoría. En términos generales, se observa que hay variabilidad en los puntajes obtenidos por cada participante en estudios similares.

Al tomar en cuenta los datos anteriores, es posible afirmar que el entrenamiento en las diferentes fases fue exitoso para el diseño de planeaciones

didácticas. Aun así, para tener un dominio en la elaboración de planeaciones didácticas es necesario ser un practicante competente de la disciplina y de las maneras en que se media el contacto del estudiante con las situaciones problema y las condiciones de tarea: “la aceptación del practicante en el sentido de ensayar, entrenar, repetir algo varias veces para perfeccionarlo”, como afirman Irigoyen, Acuña y Jiménez (2010).

Finalmente, esta propuesta pretende generar condiciones a partir de la psicología para facilitar la transferencia de la investigación y los procedimientos tecnológicos a quienes la aplicarían y, eventualmente, la ajustarían según sus necesidades. Por tanto, es original en tanto que el programa se acompaña de la fundamentación teórica, relacionándola con los ejercicios en diferentes niveles de aptitud funcional para el diseño de planeaciones didácticas a partir de un modelo teórico centrado en el aprendiz.

## REFERENCIAS

- Acuña, K., Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2011). Análisis de la percepción del desempeño docente en profesores de ciencias. En J. Varela, F. Cabrera, J. Irigoyen y J. Varela (Eds.): *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones* (pp. 94-127). Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Acuña, K., Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Hermosillo: Qartuppi.
- Amaro de Ch., R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Revista de Investigación y Posgrado*, 26(2), 129-160.
- Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 130-144.
- Bazán, A., Urbina, D., Mansillas, Ma. y Gómez, I. (2011). Desarrollo funcional de competencias de producción de textos en alumnos con bajo desempeño en el último año de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(1), 89-107. doi: 10.5514/rmac.v37.i1.24741.
- Bazán, A. y Vega, N. (2010). La enseñanza del español en la primaria mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 205-220.
- Cárdenas, K. y Guevara, Y. (2013). Compresión lectora en alumnos de secundaria: intervención por niveles funcionales. *Journal of Behaviour, Health & Social Issues*, 5(1), 67-83.
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21.
- Eirin, R., García, H. y Montero, L. (2009). Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.
- García, M. y Valencia M., M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46). Disponible en línea: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300006).
- Gutiérrez F., M., Morales S., L. y Viramontes A., E. (2014). Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de los estudiantes normalistas. *Ra Ximhai*, 10(5), 387-421.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: El papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamental*, 7(1), 47-66.
- Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: Una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 46-56.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Evaluación del desempeño de docentes*. Disponible en línea: <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1722-marco-legal>.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2007). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En J. J. Irigoyen, J. M. Jiménez y K. Acuña (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 213-245). Hermosillo (México): Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2010). Análisis de competencias académicas en la formación de estudiantes de ciencias. En M. Fuentes, J. J. Irigoyen y G. Mares (Eds.): *Tendencias en psicología y educación. Revisiones temáticas* (v. 1, pp. 94-127). México: Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa/ Sistema Mexicano de Investigación en Psicología.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2013). Formación por competencias: Algo más que discursos. En A. Bazán y D. Castellanos (Eds.): *La psicología en la educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 33-54). México: Plaza y Valdés.



- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.): *Análisis del comportamiento, observación y métricas* (pp. 79-99). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013, septiembre 11). *Diario Oficial de la Federación*. En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura, DOF 11-09-2013. Disponible en línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>.
- Ochoa, O. y García, A. (2012). La secuencia didáctica como estrategia en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 217. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527011>.
- Ortíz, P., Bello, R., Lozano, L., Jaimes, M. y Pastrana, O. (2013). Un acercamiento a las actividades de planeación didáctica en la Licenciatura en Educación Secundaria. *Ra Ximhai*, 9(4), 235-244.
- Peñalosa, E., Castañeda, S., Mata, M. y Morán, C. (2010). Construcción de unidades instruccionales para cursos de procesos básicos en psicología: una metodología de análisis y diseño instruccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 87-93.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Una análisis de campo paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 2, 193-205.
- Rodríguez, M.E. (2014). *Una metodología para analizar las situaciones de aprendizaje de competencias desde el enfoque teórico interconductual*. Tesis doctoral inédita. Guadalajara (México): Universidad Marista de Guadalajara.
- Salinas P., V., Andrade V., M., Sánchez, R. y Velasco A., F. (2013). Análisis de los conocimientos y opiniones de profesores sobre la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1). Disponible en línea: [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art6\\_hm.html](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art6_hm.html).
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica. México: SEP.
- Silva, H. (2009). *El desarrollo de habilidades de investigación científica y planeación didáctica: Redefiniendo el vínculo entre investigación y docencia*. Tesis inédita de maestría. México: UNAM.
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Barcelona: Narcea.