

**RELACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS EN EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO
MEDIADORA ADECUADO CLIMA ESCOLAR**

ERICA TATIANA ZULUAGA QUINTERO

JOHN JAMES OSORIO MEJÍA

LUIS MIGUEL CARDONA MEJÍA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA INGLÉS-ESPAÑOL

MEDELLÍN

2018

**RELACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS EN EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO
MEDIADORA ADECUADO CLIMA ESCOLAR**

ERICA TATIANA ZULUAGA QUINTERO

JOHN JAMES OSORIO MEJÍA

LUIS MIGUEL CARDONA MEJÍA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado Inglés-español

ASESOR

Olga Lucía Cardona Castrillón

Mg. Lingüística aplicada para la enseñanza del inglés

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA INGLÉS-ESPAÑOL

MEDELLÍN

2018

DEDICATORIA

A:

Los que aportaron la motivación para persistir en el proceso formativo, siendo ellos el soporte y pilar fundamental para conseguir esta meta anhelada, a los que ya hacían parte de nuestra vida y a los que por obra de Dios llegaron a ella para bendecirla.

AGRADECIMIENTOS

Es la oportunidad de agradecer al Ser Superior, pues es él quien nos ha dado la sabiduría y el entendimiento para afrontar con inteligencia los retos que nos ha deparado esta etapa de formación profesional, agradecer a nuestros seres queridos quienes han sido unos acompañantes y motivadores, permitiendo desde su incondicional apoyo la construcción de nuestro proyecto de vida.

De igual manera, agradecer los espacios brindados por la Institución Educativa Rural San Miguel, Institución Educativa Braulio Mejía, ambas del municipio de Sonsón- Antioquia; y a la Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros del municipio de Pácora-Caldas, que en cabeza de sus directivos docentes coadyuvaron en el proceso investigativo.

A los docentes que contribuyeron con su saber pedagógico y disciplinar, es preciso agradecer también, pues compartieron sus experiencias las cuales dieron bases sólidas para la consolidación del proyecto de investigación.

A los estudiantes de la básica primaria, quienes no sólo fueron los sujetos investigados, sino que son los artífices de la vocación como eje de transformación de la sociedad.

Hoy asumimos un nuevo reto en el camino profesional, por ello agradecemos por ser maestros, por ejercer esta labor transformacional y social, que sin lugar a duda está llena de satisfacciones.

Contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO I	11
1.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.1 contextualización de la problemática	11
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo general:.....	21
1.2.2 Objetivos específicos:.....	21
1.3 Pregunta problematizadora.....	21
CAPITULO II	23
2.0 MARCO REFERENCIAL.....	23
2.1 Estado de la cuestión.....	23
2.1.1 Ámbito internacional.....	23
2.1.2Ámbito nacional	25
2.1.3 Ámbito local.....	28
2.2 Marco teórico	32
2.2.1 Competencia comunicativa.....	32
2.2.2 Producción de textos	34
2.2.3 Clima escolar	42
2.3 Marco legal.....	44
CAPITULO III	48
3.1 Enfoque de la investigación.....	48
3.2 Diseño metodológico.....	49
3.3 Población y muestra	50
3.3.1 Población:.....	51
3.3.2. Muestra:	51
3.4 Técnicas e instrumentos.....	53
3.4.1 La Observación:	53
3.4.2 La Encuesta:	55

3.4.3 La Entrevista:.....	56
CAPITULO V.....	58
4.1. Análisis de datos.....	58
4.1.1 Análisis de la observación participante.....	58
4.1.2. Sistematización encuesta a estudiantes.....	63
4.1.3. Análisis de la entrevista a maestros.....	86
4.1.4. Triangulación de la información.....	98
4.2. Hallazgos.....	113
4.3. Conclusiones.....	115
4.4. Recomendaciones.....	117
Referencias.....	119
ANEXOS.....	124

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Análisis Instrumento de Observación	63
Tabla 2 Sistematización encuesta a estudiantes	66
Tabla 3 Análisis de Instrumento: Entrevista a maestros	97
Tabla 4 Matriz de instrumentos.....	125

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 permito que me interrumpan cuando estoy hablando	67
Gráfica 2 evito ironías al dirigirme a otros.....	68
Gráfica 3 Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.....	69
Gráfica 4 observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.....	70
Gráfica 5 hablo en tono de voz adecuado	71
Gráfica 6 Reflexiono y organizo mis ideas.....	72
Gráfica 7 Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean	72
Gráfica 8 Me agrada expresar ideas ante los demás.....	73
Gráfica 9 Respeto las ideas y opiniones de los otros	74
Gráfica 10 Pido opiniones y criterios de los demás	74
Gráfica 11 Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro.....	75
Gráfica 12 Espero que el otro haya terminado para responder	76
Gráfica 13 Dedico todo el tiempo necesario para escuchar.....	76
Gráfica 14 Hago preguntas para asegurar que he comprendido	77
Gráfica 15 Dejo hablar sin interrumpir	78
Gráfica 16 Trato de percibir los sentimientos del otro.....	79
Gráfica 17 Me agrada escuchar a otros.....	79
Gráfica 18 me gusta leer.....	80
Gráfica 19 Me imagino fácilmente las situaciones que leo	81
Gráfica 20 tengo dificultad en la lectura.....	82
Gráfica 21 Me gusta participar en las actividades del salón	82
Gráfica 22 me concentro al leer.....	83
Gráfica 23 comprendo lo que leo.....	84
Gráfica 24 me agrada ir a la escuela	84

Resumen

La competencia comunicativa es un eje transversal al proceso de formación del ser humano en todas sus etapas académicas y sociales, ya que es la capacidad de hacer bien la comunicación y desempeñar un rol activo en los diferentes actos comunicativos en los que se esté inmerso. El fin último de esta investigación es indagar por la relación que puede tener la competencia comunicativa como mediadora del clima escolar, tomando como puente de acceso la producción de textos orales y escritos

Para encontrar relaciones entre categorías como la competencia comunicativa, la producción de textos orales y escritos y el clima escolar se aplicaron instrumentos pensados y diseñados con la intención de hallar datos, que una vez analizados, comprueben o nieguen la relación entre estas y llegar a conclusiones que desmitifiquen el hecho de que la competencia comunicativa es una habilidad independiente de las áreas del conocimiento y netamente relacionada para el área de español.

Aunque no se encontró una relación directa entre la competencia comunicativa y el clima escolar, se hizo evidente que este es un factor que puede intervenir tanto de manera positiva como negativa en los procesos de enseñabilidad y el fortalecimiento de la competencia comunicativa desde la producción de textos.

Palabras Clave

Competencia comunicativa, clima escolar, textos orales, textos escritos, procesos de aprendizaje

Abstract

The communicative competence is an axis transversal to the process of the formation of the human being in all the academic and social stages, the capacity to do well the communication and to play an active role in the different communicative acts in which it is immersed. The goal of this research is the relationship that communicative competence can have as mediator of the school climate, as the bridge of access to the production of oral and written texts

In order to find relationships between the categories such as communicative competence, the production of oral and written texts and the school climate, thought-out instruments are applied and understood with the intention of finding the data, which once analyzed, has shown that the relationship between these and reach conclusions. that demystify the fact that communicative competence is a skill independent of the areas of knowledge and clearly competent for the area of Spanish.

Although there is no direct relationship between communicative competence and school climate, it became clear that this is a factor that can intervene both positively and negatively in the teaching processes and strengthening of communicative competence from the production of texts.

INTRODUCCIÓN

Es necesario reconocer las relaciones que la producción de textos orales y escritos tienen en el fortalecimiento de la competencia comunicativa siendo esta mediadora del adecuado clima escolar como una variable del proceso de producción oral y escrita. Se convierte lo anterior en una problemática puesto que se observa que los estudiantes que no producen textos adecuadamente presentan dificultades en su rendimiento académico en general, además, de manera transversal la producción de textos orales y escritos intervienen en todas las áreas del conocimiento. De igual manera afecta el comportamiento de los estudiantes, debido a que se crea un clima escolar inapropiado, puesto que, al no fortalecer la competencia comunicativa, se limitan los adecuados procesos formativos individuales y grupales, por lo que se busca intervenir la problemática desde la acción pedagógica para encontrar hallazgos y así elaborar conclusiones que permitan posibles soluciones al problema.

La investigación se abordará con un enfoque cualitativo, ya que se convierte en un medio eficiente y eficaz para dar una mirada integral a la misma; donde se pretende comprender la realidad, haciendo una lectura del contexto y extrayendo definiciones a partir de observaciones que permitan interpretar el fenómeno. Así mismo, se

determina la investigación-acción como el enfoque que guiara la indagación, buscando intervenir la problemática y resolverla en contexto, haciendo una inmersión parcial en la población; así, el contexto de la investigación serán las Instituciones Educativas Rural San Miguel, Braulio Mejía y La Milagrosa Central Los Morros, cada una de ellas de carácter oficial y mixta, puntualmente en el grado Cuarto. Por consiguiente, para intervenir la problemática, se pretende que, tras las observaciones realizadas desde la práctica e implementación y análisis de técnicas e instrumentos, se aporten recomendaciones didácticas que resignifiquen los planes de estudio a futuro y se apliquen de forma transversal en el aula.

De otro lado, otro aspecto por resaltar es que, este proyecto de investigación beneficia a los estudiantes del grado objeto de estudio, porque viabiliza la producción efectiva y adecuada de textos orales y escritos, generando espacios amenos, agradables y divertidos para la libre expresión y manifestación de las ideas, pensamientos y sentimientos que facilitan el incremento del rendimiento académico. Este proyecto se ve reflejado en el momento en el cual se permite que el educando se motive para realizar producciones orales y escritas, por medio del desarrollo de diversas actividades creativas y llamativas que posibiliten dar sentido y significado a todo acto comunicativo que se realice, llevándolo a comprender de esta manera que cualquier idea puede transmitirse por medio de la oralidad y la escritura basada en experiencias vividas. puede decirse entonces que, lo interesante de esta propuesta se encuentra cuando se le permite al escolar interactuar con otros niños, participar y aprender mediante la construcción de textos coherentes y precisos, pues

con ello se ayuda a que éste obtenga la capacidad y autonomía de redactarlos de forma adecuada.

Por esto puede decirse que los procesos formativos que en el aula se desarrollan deben tener en cuenta la comunicación oral y escrita desde la implementación de diversas estrategias que permitan el desarrollo adecuado de las habilidades lingüísticas.

CAPITULO I

1.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 contextualización de la problemática

Para iniciar la contextualización de la problemática, se hace necesario decir que la competencia comunicativa favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, a ella está sujeto el éxito en lo académico y en lo convivencial, pues resulta ser un engranaje que transversaliza el aprendizaje desde el conocer, en el que confluyen las áreas del conocimiento; además del ser y el convivir para construir relaciones efectivas y afectivas consigo mismo, con el otro y con el entorno.

A continuación, se hace una descripción de tres poblaciones que intervienen en el proceso investigativo que se adelanta:

Institución Educativa Rural San Miguel

La Institución Educativa Rural San Miguel está ubicada en el corregimiento de San Miguel (Sonsón), en la zona del Magdalena Medio; cuenta con una población aproximada de 3.500 habitantes, la cual se dedica a actividades de pesca artesanal y minería ilegal. Además de trabajar para los grandes hacendados que tienen latifundios explotados con ganadería extensiva, la mayoría de la población es estrato 1 y 2 con familias nucleares generalmente, aunque también existen familias monoparentales con jefatura femenina y familias extensas.

Se puede determinar que en su mayoría las familias cuentan con bajos niveles de escolaridad e incluso se presenta analfabetismo; lo que obstaculiza el adecuado acompañamiento en el proceso de aprendizaje, también demuestran poco interés en el proceso formativo de sus hijos evidenciado esto en la inasistencia a las reuniones, talleres de padres y demás actividades programadas por la institución.

En dicha institución se cuenta con 8 docentes para preescolar y básica primaria y 8 docentes para básica secundaria y media; además cuenta con 2 sedes, en Piedras Blancas se cuenta con 2 docentes para primaria y 1 para post-primaria, a su vez la sede Limones tiene 1 docente para primaria y 1 para post-primaria.

El modelo pedagógico es **Critico-social-incluyente** que se define en el Proyecto Educativo Institucional como:

“... La combinación de métodos y formas de aprendizaje activos, seleccionados con base en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y apoyados con diversos medios y con tecnologías de la información y la

comunicación –TIC-, de acuerdo con las características de los estudiantes y el diseño curricular, de manera que se conserve la motivación y se estimule el autoaprendizaje complementario, se lleva al estudiante a una reflexión sobre la importancia en la apropiación y la utilización del conocimiento, a trascender en el SABER y en el SER . (Institución Educativa Rural San Miguel, 2013)”

Cabe señalar que, aunque el modelo está contemplado con claridad en el PEI existe un desconocimiento de este por parte de los docentes que se ve reflejado en las prácticas de aula, es decir, existe una contradicción entre la teoría y la práctica.

Institución Educativa Braulio Mejía

La Institución Educativa Braulio Mejía está ubicada en el departamento de Antioquia, en el municipio de Sonsón, cuenta con una población en su mayoría de estrato bajo con una historia y cultura ancestral que se remonta a los tiempos postcoloniales. Desde lo geográfico, la subregión suroriente posee algunas tierras fértiles ya que tiene todos los pisos térmicos por lo que las personas se dedican al cultivo agrícola y el ornato. En la actualidad hay pocas oportunidades laborales y los ingresos familiares son escasos, pues la vocación agrícola se ha disminuido por la migración de las comunidades rurales a la ciudad.

Entre tanto, se cuenta con un contexto de población muy diversa, tanto en lo relacionado con lo familiar, lo económico y lo social, hay un gran índice de pobreza e insatisfacción de las necesidades básicas, afectando la calidad de vida. A su vez

existe poca formación académica, al igual que el analfabetismo en las familias, lo cual dificulta los procesos de formación de los estudiantes.

La institución cuenta con una sede principal y una anexa llamada Enrique Toro, ubicadas en la zona urbana, y por otro lado con 19 sedes rurales ubicadas en varias veredas del municipio, en las cuales se trabaja con el modelo escuela nueva. Es de resaltar también, que la institución cuenta con 55 docentes, 29 de ellos en básica primaria y 26 en áreas específicas. En lo relacionado con las problemáticas y dificultades que se presentan en lo académico, se cuenta con la colaboración de una docente de apoyo a estudiantes con dificultades en el aprendizaje y/o Necesidades Educativas Especiales, de un coordinador académico y otro de convivencia, con un psicólogo y una docente de aceleración para aquellos estudiantes que presentan extra-edad y dificultades en sus procesos de aprendizaje.

El modelo pedagógico es **reflexivo-proactivo-colaborativo**, que propone lo siguiente:

*“En cuanto a lo **reflexivo**, se orienta a la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber, la adquisición de conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, estéticos, al igual que la comprensión crítica de la cultura y el desarrollo de la capacidad reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional. La reflexión, igualmente, permite un proceso de construcción de conocimientos significativos, atendiendo el saber previo que*

*los sujetos han acumulado desde el contexto familiar, el saber cultural y académico y desde la valoración del saber social, entendido como el conjunto de prácticas, conocimientos, destrezas, procedimientos, valores, ritos y sentidos que una sociedad juzga válidos para sobrevivir y proyectarse. La **proactividad**, que tiene su fundamento en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual, al igual que la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos del desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Y, lo **colaborativo** que se refleja en la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación y la formación en los derechos humanos y principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad (INSTITUCIÓN EDUCATIVA BRAULIO MEJÍA, 2015).”*

Es en este sentido, la institución tiene grandes desafíos en el sentido que se tiene la autonomía escolar como el rescate de iniciativas para afrontar y superar el monopolio estatal sobre el contenido del plan de estudios, el diseño curricular y el sistema de evaluación; es así como la institución trabaja en pro de mejorar y cambiar desde la innovación pedagógica, el desarrollo de contenidos y la formación académica, dado que estos no son acordes a las necesidades del contexto, es decir,

se caería en la estandarización de contenidos cuando estos no son apropiados para la población atendida.

La Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros

La Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros está ubicada en el extremo norte del departamento de Caldas, específicamente, en el municipio de Pácora, es la Institución Educativa con mayor número de sedes rurales 13 en total, en la actualidad dos de ellas cerradas por falta de estudiantes, es así como 11 de ellas se encuentran en funcionamiento.

El contexto de la Institución Educativa se caracteriza porque la población en su mayoría tiene un nivel educativo bajo, escasamente saben leer y escribir, lo que influye en el aspecto económico y social. La mayoría pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, ya que sus condiciones de vida son precarias. La base de la economía es el café, la caña de azúcar, frutales, plátano y algunas zonas ganaderas, dichos recursos sólo benefician a los propietarios de los predios; la mayoría viven de agregados o de un jornal y sus ingresos no suplen sus necesidades básicas incidiendo negativamente en el desarrollo nutricional, socio afectivo e intelectual de sus familias.

Se contextualiza en este punto específicamente la sede Palma Alta la cual cuenta con 65 estudiantes hasta el grado noveno, con 4 docentes 1 para la básica primaria y los restantes para la básica secundaria.

Es una población con diversidad de problemáticas sociales muy marcadas, como lo son abusos o intentos de abuso sexual en las menores, analfabetismo, relaciones familiares basadas en el machismo, desentendimiento de los padres en el proceso de formación de sus hijos, malos hábitos de higiene y un paternalismo marcado en su relación con los estamentos del estado incluyendo la escuela.

Los niños, atienden diversas labores del campo, y en ocasiones existe mucha apatía por el estudio, sobre todo en los niños que no tienen un adecuado acompañamiento desde su hogar. Es así, como muchas veces ni siquiera tienen los útiles necesarios para desarrollar las actividades, y finalmente es el docente quien sule sus necesidades elementales, como en el caso de sus útiles escolares.

El modelo pedagógico es **Modelo Pedagógico Activo**, visionado como base de la metodología del Programa Escuela Nueva. Es así como dicho modelo pedagógico promueve un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y un currículo pertinente relacionado con los estándares básicos promovidos por el Ministerio de Educación Nacional, un sistema de promoción y evaluación flexibles, una relación más estrecha con la comunidad y la formación en valores democráticos y participativos a través de estrategias vivenciales que ponen en juego las competencias ciudadanas y las competencias laborales generales.

Descripción general del grado cuarto.

Después de haber descrito los contextos de las tres instituciones educativas que son escenario de práctica pedagógica, es necesario hacer una descripción general

del grado cuarto el cual es foco de investigación; Los estudiantes oscilan entre los 8 y 13 años, algunos de ellos evidencian desde sus comportamientos y actitudes que carecen de afecto, normas, figuras de autoridad, resiliencia y virtudes. Generalmente estos son los estudiantes que presentan mayor dificultad en la convivencia y adquisición de aprendizajes.

Es preciso decir que el ministerio en búsqueda de que las instituciones tengan claro que enseñar y como enseñarlo propone las mallas de aprendizaje, en las cuales grado a grado se detallan las competencias que los estudiantes deben alcanzar.

Para el grado cuarto dice que:

Los estudiantes que llegan a cuarto grado han consolidado en el año anterior la adquisición del código escrito y leen y escriben de manera autónoma diferentes tipos de texto. Esta independencia les ha permitido tener experiencias literarias que amplían sus conocimientos y desarrollan su sensibilidad estética. También han interpretado textos no literarios con propósitos diversos: exponer, narrar, describir, instruir, argumentar e informar. Frente a estos dos grandes grupos de textos (los literarios y los no literarios) han empezado a utilizar estrategias que les posibilitan solucionar problemas de comprensión, como releer y discriminar información; asimismo, han planeado la escritura de textos para determinar el tema, la estructura y el propósito comunicativo, y han revisado sus escritos junto a los compañeros y docentes para hacer correcciones que los lleven a comunicar efectivamente determinadas ideas. Sumado a lo anterior, en el ámbito de la oralidad, han

enunciado textos orales apoyándose en elementos no verbales de la comunicación y han comprendido los temas e ideas principales de lo que escuchan. (Ministerio De Educación Nacional, 2017)

A raíz de lo anterior, se identifican dificultades desde la producción de textos orales y escritos, impidiendo la adecuada evolución en los procesos cognitivos y comunicativos de los estudiantes, además se observan otras características como son: no decodifican, escriben textos sin sentido, demuestran inseguridad para expresar ideas, opiniones y juicios críticos tanto de forma oral como escrita, carecen de ideas en los procesos escriturales, en el aula los estudiantes se limitan a ser receptores pasivos de los conocimientos que el maestro les está brindando, la falencia entonces radica en que los educandos no expresan sentimientos, pensamientos y emociones de forma oral ni escrita, dificultad para redactar oraciones, frases, compromisos; falta de coherencia en la escritura de cuentos, historias, acontecimientos, entre otros, en donde se ve que no se sigue una secuencia, lo que conlleva a entender los textos como producciones con poco sentido; en el momento de elaborar un texto, se muestran apáticos y desmotivados para realizarlos.

Esto trae consigo unas repercusiones de orden comportamental, pues debido a las dificultades anteriormente expuestas se genera un clima de aula que no propicia buenos ambientes de aprendizajes, evidenciado con las interrupciones constantes generadas por aquellos estudiantes que no producen textos orales y escritos como pretextos de aprendizaje, las conductas de mayor manifestación son las siguientes:

desmotivación, agresiones físicas y verbales a los demás compañeros, desplazamiento en el aula de forma inoportuna, comentarios salidos de contexto y escaso aporte al trabajo en grupo.

De acuerdo con lo observado en la interacción pedagógica en el grado cuarto es indispensable desarrollar habilidades tanto orales como escritas, puesto que éstas tienen una relación estrecha con el desarrollo de la competencia comunicativa, contribuyendo eficazmente a que los educandos enriquezcan los procesos cognitivos de la mano de la comunicación oral y escrita, pues es con éstas como se ponen en juego la proposición, argumentación y el análisis como medio de interacción con los demás y como puente para el mejoramiento del clima de aula.

En el grado cuarto específicamente algunos estudiantes se ubican en un nivel insuficiente; porque no son capaces de responder las preguntas de mínima complejidad, incluso no decodifican. En mayor porcentaje hay estudiantes con un nivel mínimo, pues pese a que demuestran capacidad para leer texto de forma global pero muy superficial no se avanza a una lectura más detallada, descrita, profunda y crítica donde se llegue a conclusiones a partir de los conocimientos previos y relaciones con otros textos ya interiorizados; una mínima parte han alcanzado nivel satisfactorio logrando dar cuenta de la organización y estructura del texto y son capaces de proponer soluciones a situaciones que él propone. También es evidente en este grado el nivel de literalidad con el que entienden la lectura, se presentan obstáculos con preguntas de inferencia y críticas. Manifiestan incapacidad para crear textos.

Tomando como base todo lo anteriormente descrito, la principal dificultad radica en el quehacer mismo del docente, desde el ámbito de lo metodológico que lleve a una práctica de aula consciente, estructurada, con indicadores de desempeño y evaluación que apunten a la formación integral; diversificando los procesos de enseñanza. Es claro que al determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos; y en el clima escolar es preciso proponer una intervención al componente metodológico y curricular con el propósito de resignificar la acción del docente y sus procesos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general:

Establecer la relación que tiene la producción de textos orales y escritos en el fortalecimiento de la competencia comunicativa como mediadora del adecuado clima escolar en grado cuarto.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos en el clima escolar.
- Conceptualizar en torno a los factores que inciden en la producción de textos orales y escritos afectando el clima escolar.

1.3 Pregunta problematizadora

¿Qué relación tiene la Producción de Textos Orales y Escritos en el Fortalecimiento de La Competencia Comunicativa como Mediadora del adecuado Clima escolar en

el Grado Cuarto de Las Instituciones Educativas Rural San Miguel, Braulio Mejía y
La Milagrosa Central Los Morros?

CAPITULO II

2.0 MARCO REFERENCIAL

Introducción

Este capítulo da cuenta de los estudios relacionados con el tema de investigación, artículos resultado de investigaciones y proyectos de investigación realizadas en el ámbito internacional, nacional y local. Así mismo se presenta el marco teórico que da soporte a la propuesta de investigación y finalmente, con el marco legal se da el soporte desde las leyes y decretos para consolidar la propuesta.

2.1 Estado de la cuestión

2.1.1 Ámbito internacional

Para hacer una referencia de lo planteado en el problema de investigación desde el ámbito internacional es preciso hablar de lo expuesto por Francisca Fumero (2004) en el artículo escrito para Sapiens y publicado en la Revista Universitaria de Investigación llamado, *“Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica”*, que concibe:

“la educación como un aprendizaje de la comunicación que exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla, de lectura, de escritura) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención. A su vez aporta que, la comunicación tanto oral como escrita puede constituirse en un factor perturbable si ésta no permite motivar al aprendiz para que haga algo sin imposición.

Una advertencia: El hecho reiterativo, durante horas de lectura, explicación y preguntas puede ser motivo para dar razones en torno a las cuales la tarea escolar ya no causa mayor interés. Además, menciona que la producción de textos concibe a un sujeto competente comunicativamente en la misma forma cómo use su lengua materna según las intenciones y los contextos situacionales y culturales, mucho más cuando se trata de enseñar (Fumero, 2004) La autora, en su artículo, concluye que el aprendizaje en el aula no es un aprendizaje individual. Es un aprendizaje social que se evidencia por la manera de comunicarse a través de la producción de textos (orales y escritos). Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos “vivos” de comunicación, los resultados y orientaciones son imprescindibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando sus conocimientos y concepciones como sus intereses, propósitos, preocupaciones y deseos. Es crear en el aula un espacio de conocimiento compartido donde la competencia comunicativa tenga un espacio en el aprendizaje. Esto supone un esfuerzo por crear, mediante una negociación abierta y permanente, un contexto cuyo factor motivador sea la comunicación oral-escrita que permita el enriquecimiento “teórico del mundo” con las aportaciones de los diferentes participantes

En este mismo sentido, Lita Suárez Rojas (2014) en su Tesis *“Estrategias metodológicas activas para desarrollar la capacidad de producción de textos”*, enfatiza que *“la producción de textos es una actividad humana compleja, en la que los hablantes ponen en juego las destrezas adquiridas en la utilización de la lengua, además del conocimiento del mundo, que respalda esta concreción mundial”*

(Suárez, 2014) Concluye su tesis afirmando que para iniciar a los estudiantes en la producción de textos, el docente debe ser creativo y estratégico; para que estos se sientan motivados a expresar por escrito sus pensamientos, sentimientos, emociones; además, enfatiza en el uso de estrategias de la metodología activa como movilizadoras de la producción de textos.

2.1.2Ámbito nacional

De otro lado, y acudiendo al contexto nacional se puede recurrir a lo que dice María Edith Rosario Betancourth Cerón y Elizabeth Socorro Madroñero Cerón (2012) en su tesis *“La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto”* quienes afirman que:

La escritura es una de las formas de manifestar lo leído y lo interpretado, es la manera como el estudiante materializa su sentir y su pensar; pero quien poco lee, poco escribe. La escritura se concibe como una habilidad cognitiva compleja que implica al escritor una serie de situaciones referidas al contenido, propósitos y a la estructura, que no se pueden llevar a cabo sino se cuenta con las herramientas y conocimientos previos necesarios: grafías, sonidos, combinaciones, ortografía, dominio semántico y sintáctico, complementados con una buena motivación y creatividad. Es por eso, que los estudiantes que no cuentan con estas estrategias pueden llegar a estados de angustia, de frustración, y con ello a producir textos de baja calidad o a abandonar la tarea. Además, una producción textual que no atienda a las necesidades e intereses de los estudiantes es carente de significado ya que

no está contextualizada y no se proyecta hacia la construcción integral de los niños (Betancourth Cerón & Madroñero Cerón, 2014)

Con el desarrollo de la tesis las autoras logran concluir que, la oralidad de los estudiantes tiene un mejor desempeño cuando se desarrollan temas relacionados con su contexto; se observa una mejor apropiación, argumentación y posturas frente a sus realidades. Por lo tanto, para concebir estrategias didácticas efectivas es necesario conocer y tener en cuenta su contexto particular; por otro lado, que el ser evaluado de forma continua y por el grupo resulta enriquecedor en la medida en que el estudiante reflexiona, sobre las sugerencias y correcciones hechas no sólo por el profesor, sino también por sus compañeros, que a su vez le permite retroalimentar sus producciones, mejorando su escritura, en cuanto al propósito, contenido, estructura y vocabulario.

En este mismo sentido, Beatriz Eugenia Marín Canizalez, Marta Juliana Caicedo Moreno, Paula Andrea Méndez Rodríguez (2016), en su tesis *“La tradición oral como estrategia para fortalecer la producción textual”* coinciden en que *“En las aulas los niños aprenden a escribir hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa les exige, intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone, más que escribiendo mucho. Ahora bien, de la habilidad oral se pasa a las habilidades lectora y escrita, entendiéndose que la competencia comunicativa es en sí un proceso secuencial que requiere de adiestramiento en los primeros años de vida* (Marín Canizalez,

Caicedo Morero, & Mendez Rodriguez, 2016)” Su conclusión radica en que, es importante que los escolares recreen el mundo que los rodea mediante la expresión oral, para ello, sugieren que los maestros implementen actividades lúdico-expresivas, preferiblemente asociadas al juego con el propósito que los niños y las niñas expresen sus sentimientos de todo aquello que perciben. Pues si los maestros direccionan su pedagogía hacia los actos del habla en edades tempranas probablemente los escolares aprendan a expresarse con facilidad y de esta manera superar la barrera que algunas veces les imposibilita hablar de tú a tú con los adultos, por tanto, se considera que a los niños se les debe hablar de manera fluida, ya que éstos mediante la escucha pueden ir almacenando la información en su sistema mnemónico

Siguiendo esta misma línea, Patricia Muñoz; Amparo Eugenia Muñoz; Ruth Marina Rosero y César Villota, en la Revista Actualidades Pedagógicas No. 52 / Julio - diciembre 2008 y en su escrito *“Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria”* dicen que:

“La producción escrita y la comprensión de texto se consideran procesos permanentes, graduales y progresivos, por lo tanto, se convierten en elementos de preocupación para los diferentes entes educativos, pues existe un alto porcentaje de niños y niñas que, a pesar de haber terminado satisfactoriamente su primaria, carecen del desarrollo de estas competencias. Ante este panorama, el futuro es complejo y la escritura se convierte en un reto educativo (Muñoz, Muñoz, Rosero, & Villota, 2008).”

Concluyen entonces, que la producción de cuentos conduce al estudiante a tras pasar del proceso mecánico de escritura, al ejercicio de la producción de significados, atiende a su desarrollo evolutivo y de pensamiento, para estimular la formación de sujetos reflexivos y constructores de su propio discurso.

2.1.3 Ámbito local

Se hace necesario traer a colación desde el contexto local, lo expresado por Maria Elicenia Monsalve Upegui; Mónica Alejandra Franco Velásquez, Mónica Andrea Monsalve Ríos, Vilma Lucía Betancur Trujillo y Doris Adriana Ramírez Salazar (2009), en el texto *“Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva”*, publicado en la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, que dicen que:

“Incorporar las TIC en los procesos educativos, y específicamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas, permite a los estudiantes no sólo prepararse para producir textos orales y escritos de mejor calidad, sino que también potencia sus habilidades para la autocorrección, la relectura, la reescritura, en suma, para una mejor comunicación. Las TIC, en últimas, flexibilizan y transforman el conocimiento, la escuela y la educación en general (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur, & Ramírez, 2009)” en el mencionado proyecto se concluye que las TIC propician una adecuada integración con los contenidos propuestos por el currículo de escuela nueva y se estimulan los aprendizajes de los estudiantes en el área de lenguaje,

desarrollando y potenciando “las habilidades y competencias comunicativas”, obteniendo avances significativos entorno a comprender lo que se lee, y ser capaces de expresar lo que se comprende de manera oral y escrita. De esta forma se estimulan sus habilidades comunicativas y, por tanto, su capacidad de aprender y apropiarse de los contenidos que antes sólo debían transcribir.

Hay que decir también que, Guerrero Flores, Lauro Andrés (2013), en su tesis de grado “*Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores...*” afirma que: “*podemos considerar el clima escolar como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el docente y los alumnos y que definen un modelo de relación humana en la misma*” (Guerrero Flores, 2013) en este sentido la investigación concluye que la poca planificación de las clases, material didáctico escaso y que no tiene pertinencia; y actividades que no contribuyen a la comprensión disminuyen el nivel de aprendizaje y consecuentemente el clima de aula no es apropiado generando también dificultad en la relación maestro-estudiante.

Dentro de este contexto, Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014), en su artículo denominado “*El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela*” menciona que: El clima escolar hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre diversos actores en un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, de respuestas, de compartir las diferencias o consentir las mismas de acuerdo con su nivel social y estado psicológico (Herrera, 2014). El proyecto concluye que en la interacción entre

pares (estudiantes), existen manifestaciones de agresividad, asociados al estado emocional, en primer lugar, ligado al ambiente familiar, social y escolar. En segundo lugar, factores cognitivos, motrices y verbales que conducen también a la agresión, dado que la escuela es un espacio donde se manifiestan las diversas problemáticas sociales. Así, se dan herramientas que permitan la incorporación afectiva de los estudiantes al aula, como principio para mejorar el clima escolar.

En este mismo sentido Cristian Moreno Madrigal y otros (2011), hacen referencia al clima escolar en el artículo *“Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención”*, en la que aduce que, *“existe una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio”* (Moreno Madrigal, 2011) concluye entonces, que las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes, y que el vínculo que se establece en la escuela entre maestros y estudiantes debe estar guiado por el apoyo significativo al educando, para motivarlo apoyarlo para que explore por sí mismo, sin que la etapa escolar se convierta en un experiencia abrumadora.

Con respecto al ámbito local, se puede mencionar el documental en el cual la Universidad de Antioquia llevó a cabo un estudio sobre convivencia escolar citado en el artículo de la universidad de la Sabana denominado *“factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes”*. El estudio mostró que las relaciones entre

profesores y estudiantes eran buenas, porque existía un ambiente comunicativo donde las conversaciones iban más allá de los temas académicos y pasaban a temas familiares y personales, de manera que se fortalecía el vínculo y se mejoraron los ambientes de convivencia. (Mesa-Meloa, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy, & Urrea-Road, 2013) concluye el artículo que es vital establecer estrategias pedagógicas que lleven a valorar las relaciones entre los estudiantes, un entorno acogedor, el desarrollo de normas consensuadas y conocidas por todos, espacios de participación y recreación que faciliten la resolución de conflictos, así como valorar las pertenencias personales y grupales para buscar la disminución del número de agresiones. Dentro de esta realidad existe un hecho que debe tenerse en cuenta, a saber: es importante establecer mecanismos de participación, de reflexión y construcción de escenarios educativos que no solo se limiten al aula de clases sino que estén asociados a la dinámica de la escuela, con el fin de mejorar la convivencia y hacer del acto educativo un elemento significativo que aporte a los estudiantes, profesores y padres de familia no solo lo académico sino que también sea parte de una buena convivencia.

2.2 Marco teórico

En este punto se hace indispensable hacer un abordaje conceptual y que fundamente teóricamente los planteamientos que hasta el momento se han mencionado en el proceso investigativo, es así como se abordan las siguientes categorías conceptuales: **Competencia Comunicativa; Producción de textos orales y escritos; Lectoescritura y; Clima Escolar.**

2.2.1 Competencia comunicativa

Dell Hymes (1974) afirma que “es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Hymes, *Etnografía de la comunicación*, 1974). De lo anterior se infiere que la Competencia Comunicativa es la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados; a esto Dell Hymes denomina etnografía de la comunicación: “la etnografía de la comunicación aborda el análisis de los eventos comunicativos, teniendo en cuenta las relaciones entre el ambiente, los participantes, el tema, las funciones de la interacción, las formas y los valores dados a cada uno de ellos por los participantes”

(Hymes, Etnografía de la comunicación: una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura, 1980)

Adicionalmente, Lev S. Vygotsky afirma que es “el dominio y capacidad de actuación expresada en el lenguaje y la producción de símbolos mediados por los procesos de desarrollo biológico del niño y el desarrollo socio cultural de su entorno. Estos se traducen en competencia simbólica y Competencia Comunicativa” (Vygotsky, S.F). Lo anterior deja entrever que, la Competencia Comunicativa está dirigida a expresar conocimientos, ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

Es importante citar a Kenneth S Goodman, quien aduce que “los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas. En la medida en que los lenguajes son sociales, todos están limitados por la misma necesidad de ser comprensibles para otros, aunque puedan tener diferencias básicas entre sí.” (Goodman, 1982).

En este punto, se cita a Gaetano Berruto (1979), quien aduce que “La competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que,

necesariamente, consta, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme, que consistirá principalmente en poseer distintas variedades de lengua, en saber identificarlas y en pasar de una a otra (Berruto, 1979)” En efecto, la tarea fundamental de quienes enseñan lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar la Competencia Comunicativa de los Estudiantes, que son hablantes concretos, que hacen uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o sus lenguas. Porque, si bien todos los humanos son iguales en lo que se refiere a la capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural, y esto hace diferentes a unos respecto a otros.

2.2.2 Producción de textos

De otro lado, se hace necesario abordar la categoría de Producción de Textos Orales y Escritos, desde varias teorías mencionadas a continuación:

Así, desde lo relacionado a la producción de textos orales, los Estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana (2006) dicen que el estudiante por medio de la oralidad es capaz de discutir, plantear y defender sus criterios, teniendo en cuenta la importancia de saber cuándo, cómo y de qué hablar, o sea saber conducirse e interactuar con los demás por medio de su expresión oral. Es por ello que hablar resulta ser un proceso bastante complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién

es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Del mismo modo, Cassany (1994) expresa que la lengua hablada es espontánea, dicha lengua requiere de una planificación productiva muy especial que se va planificando sobre la marcha, en la que se cambian constantemente de tópicos y momentos según lo vaya exigiendo el flujo de la conversación, y donde se transforma la intencionalidad y los propósitos comunicativos adaptándolas a las reacciones del interlocutor a lo que se denomina retroalimentación. (Cassany, Luna, & Saenz, Enseñar Lengua., 1994)

En esta misma línea conviene tener presente a Miguel Puyuelo Sanclemente y otros (2000) quienes asumen que la oralidad puede describirse como “la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, o bien se puede definir como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura”. (Puyuelo, Rondal, Wiig, Gotzens Busquets, & Giné i Giné, 2000).

A raíz de los anteriores postulados hay que decir también, que la lengua es, quizá, el único medio por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización entre los seres humanos, a través de ella el hablante construye significados para intercambiarlos dialogando con los demás en el marco de los significados sociales y culturales. Se ha visto cuando una persona no exterioriza fácilmente sus ideas, opiniones,

sentimientos o participa muy poco en las conversaciones informales o formales le resulta difícil tener buena relación social con los demás. En este sentido, la lengua es un instrumento ineludible para establecer conexión social entre las personas por el hecho de que permite utilizar el conjunto de signos lingüísticos para expresarse oralmente sobre cualquier tema que se desea abordar en las conversaciones cotidianas. La existencia humana está indisolublemente vinculada a las relaciones sociales proyectadas dentro de la compleja naturaleza del diálogo; el ser humano en ningún caso es un actor solitario en la vida sino alguien que actúa con los demás, usando el sistema de signos propios de la lengua, inventados por los antecesores, para comunicarse. La adquisición de la competencia comunicativa implica aprender a utilizar el lenguaje como medio regulador de las interacciones con los demás, en la medida en que conoce y comparte los significados culturales en el núcleo de un determinado grupo social.

Alrededor de lo concerniente a los textos escritos es pertinente traer a colación lo expuesto por Daniel Cassany (1988) que plantea que atender al proceso de Producción de un Texto Escrito desde la planificación, redacción y revisión en el aula, supone formar un lector-escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo. Así pues, los subprocesos o etapas de planificación, redacción y revisión no se suceden en el orden riguroso o fijo; la sucesión de etapas se rige por los principios de recursividad (no es necesario que culmine una etapa u operación para que se suceda la siguiente), concurrencia (dos o más etapas u operaciones pueden darse al mismo tiempo) e interactividad (repetición de etapas u operaciones).

(Cassany D. , 1988). Con estos fundamentos, se dice que un escritor o productor de textos escritos es aquel que sigue cada uno de los pasos exigidos por la acción de escribir, tales como planificar su escrito, releer, revisar su material, apoyarse en fuentes conocidas, hacer esquemas y finalmente escribir confiado y fundamentado en sus saberes, aprendizajes, sentimientos, ideas y conocimientos, para hacer del escrito un producto con una estructura bien construida.

En la misma línea expone su criterio Howard Gardner (2006), quien concibe que “la Producción de Textos es un proceso que requiere del conocimiento del plan de redacción y de las técnicas adecuadas, para que nuestros Estudiantes puedan desarrollar a su vez el pensamiento creativo y la inteligencia lingüística” (GARDNER, 2006)

En otros pensamientos, investigadores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) consideran que la Producción de Escritos es "un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados". (Díaz Barriga & Hernandez Rojas, 2017). A la par Yolanda Fernández expresa que “todo acto de Escritura es un acto de comunicación y el Texto Escrito se convierte en tal sólo cuando el lector es capaz de decodificarlo y entenderlo”. (Fernandez, 2012)

Desde estas perspectivas, la Producción de Textos escritos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar cualquier aspecto en específico. De modo que, para el niño, Producir un Texto es

escribir de verdad, desde el inicio, textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación. En este sentido, es de gran importancia fomentar los hábitos de escritura, ya que el acto de escribir es un acto de comunicación, en donde el estudiante puede transmitir sus pensamientos, sentimientos e ideas y ponerse en el papel de escritor y lector, pues debe decidir a quién va a dirigirse, para que se pueda entender con claridad y pueda llegar a convencer al lector y este lo pueda entender y comprender, para lograr así una verdadera comunicación productiva para aquellos que la leen.

La lectoescritura

De otro lado, desde la categoría de la Lectoescritura, Emilia Ferreiro teoriza que:

Los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en este proceso de aprendizaje, y que, al ingresar a la escuela, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura; es decir, que, desde edades muy tempranas, los párvulos tratan de explicarse la información escrita que les llega de diversas procedencias: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros y otros. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que, por medio de ella, se trasmite todo tipo de conocimientos, creencias y valores (Ferreiro, Procesos iniciales de la lectoescritura, 1994); también asegura *“que el docente no puede seguir haciendo tareas burocráticas, que debe profesionalizarse, que todos los chicos pueden aprender si tienen un maestro que crea que pueden lograrlo y que la escuela se resiste a los cambios que no genera ella misma. El maestro*

tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. Más que una maestra que empieza a enseñar necesita un docente que les muestre qué quiere decir: saber leer y escribir. Cuanta menos inmersión haya tenido antes, más hay que darle al inicio” (Ferreiro, Emilia Ferreiro: Si los docentes no lee son incapaces de transmitir el placer de la lectura , 2001)

En este apartado, se puede entender que el aprendizaje de la lecto-escritura es probablemente el primer aprendizaje formal y sistemático más importante que adquieren los niños en la escuela. Este proceso o manera de aprender se convierte en un referente para otros procesos que irán desarrollando a lo largo de la etapa escolar, por lo que es vital seleccionar un método que relacione el saber con su valor para el enriquecimiento personal, que fomente la percepción del aprendizaje como una actividad reflexiva y creativa más que mecánica. Este proceso de lecto-escritura se entiende también como la apropiación de la lengua escrita por parte de la niña y el niño, concebida como un proceso constructivo, interactivo, de producción cultural, que lleva a la reflexión y a la acción de este.

Lo anterior se complementa con lo expresado por Ana Teberosky (1979) “la lectoescritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero a pesar de los métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. Junto con el cálculo, la

lectoescritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar (...)” (Ferreiro & Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1979)

Según Condemarín y Chadwick hablan de que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es la etapa que comprende la apropiación de la escritura, es una modalidad del lenguaje que consiste en utilizar un sistema de símbolos que sirven para transmitir y recibir mensajes, por lo tanto, es necesario distinguir esta etapa de las habilidades de Comprensión y Producción de Textos, cuyo desarrollo y perfeccionamiento puede extenderse a lo largo de toda la vida. (Condemarín & Chadwick, 1990). En estas mismas lógicas Condemarín y Chadwick afirman que:

El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso de carácter complejo ya que su dominio no se agota en la tarea mecánica de codificación y decodificación, tal como ya se ha señalado. El proceso requiere que el niño haya alcanzado determinados niveles de maduración con respecto a tres factores que intervienen, estos son: desarrollo de la psicomotricidad, de la función simbólica y de la afectividad. La primera se refiere a la maduración general del sistema nervioso, expresada por la capacidad de desplegar un conjunto de actividades motrices; la segunda, a la maduración del pensamiento en su función simbólica, como para comprender, o al menos sentir, que la escritura conlleva un sentido y transmite un mensaje, lo que requiere también de un determinado nivel de desarrollo del lenguaje; y la tercera se refiere a la madurez emocional que le permita no desalentarse ni

frustrarse ante el esfuerzo desplegado para lograr los automatismos correspondientes a esas primeras etapas (Condemarín & Chadwick, 1990)

En pensamientos de María Montessori “el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura se logra en el Niño de forma natural. Al convivir e intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben, propicia en el Niño su deseo de hacerlo. Según las habilidades e intereses propios de su edad, se creará una atmósfera que favorece su desarrollo” (Montessori, 2003)

Por su lado, Kenneth Goodman considera que *“El proceso de la lectura es un proceso lingüístico, pero también social. El lector, en su aprendizaje lingüístico, debe dominar el código escrito en un contexto. Él construye el significado de lo leído a través de su interacción con el texto, pero, a la vez, desde su conocimiento previo, cognoscitivo, social y cultural. La capacidad de un lector es importante en este proceso, pero también lo es su propósito, su cultura social, su conocimiento previo, su control lingüístico, sus actitudes y esquemas conceptuales”*. (Goodman, 1982)

Vale decir que se debe tener en cuenta que el aprendizaje de la lecto-escritura supone dos etapas: aprender a escribir y escribir en forma significativa, o su equivalente para la lectura, aprender a decodificar y leer comprensivamente. Dichos elementos suponen un trabajo arduo, en donde se articule la lectura y la escritura como herramientas para generar aprendizajes significativos, aprendizajes

fundamentales cuya transferencia cognitiva y afectiva vaya mucho más allá de lo que se pueda imaginar.

2.2.3 Clima escolar

Con relación a las categorías anteriores, es válido transversalizar lo mencionado con la categoría del clima escolar, que Walberg define como aquellas percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de “las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen”. (Walberg, 1982). Además, Noelia Rodríguez Garrán, haciendo relación al clima escolar aduce que es “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos”. (Rodríguez Garrán, 2004)

Puede afirmarse que el clima escolar es gestor de espacios de mayor interacción entre los niños, permitiendo el desarrollo y la diversificación del intercambio de conocimientos, sentimientos, deseos en el ambiente escolar y en otros contextos, no sólo haciéndose dueño de su acción sino también en los intercambios con los otros, generando una construcción recíproca donde los niños logran apropiarse

del conocimiento, compartir ese conocimiento y desarrollarse como persona íntegra en un contexto social.

Así, Milicic añade que el clima escolar es “la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción”. (Milicic Mülle, 2001). Sumado a esto, Conejo y Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. (Rodrigo & Redondo, 2001). Es significativa la importancia que tiene el clima escolar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ya que la construcción de conocimientos en la escuela depende en gran medida del ambiente que se logre generar en el aula, sea este, preferiblemente en un contexto de empatía, respeto, entendimiento y participación.

Puede concluirse que, ser competente comunicativa e interculturalmente supone poseer el conocimiento y la habilidad para utilizar el lenguaje como generador de contextos amigables, basados en la expresión libre, el respeto por los derechos ajenos, la aceptación mutua y la búsqueda por espacios de dignidad. En definitiva, la competencia comunicativa tiene que entenderse como un acto de voluntad y conciencia por el encuentro entre seres singulares que portan visiones culturales heterogéneas y, muchas veces, contradictorias.

2.3 Marco legal

Alrededor del objeto de estudio y las teorías que sustentan el proyecto de investigación, se encuentran una serie de estipulaciones, sustentadas en la ley general de educación y el ministerio de educación nacional, en donde se encuentran los lineamientos con los que se reglamenta la educación en Colombia. Para ello nos remitimos a:

La Constitución Política de Colombia, Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los

menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

La Ley 115 de febrero 08 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación, señala las normas generales para que la educación cumpla una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentada en el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Igualmente, esta misma ley plantea los fines de la educación, para la formación de un ciudadano participativo, justo, solidario; equitativo y tolerante, con capacidad crítica, reflexiva y analítica que pueda apropiarse de los bienes y valores de la cultura y adquirir los conocimientos de la ciencia y de la técnica.

El Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

La Ley 715 del 21 de diciembre de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los Artículos 151, 288,

356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la Prestación de los servicios educativos, entre otros.

Decreto No 1286 del 27 abril de 2005 Por el cual se establece normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados.

El Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 por el cual se dictan Normas en materia de Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos y Evaluación Institucional.

La Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Los estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana

- Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.
- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
- Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

Estándares Básicos de competencias ciudadanas.

- Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano.
- Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumpla.
- Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.

CAPITULO III

3.0 MARCO METODOLÓGICO

Al llegar a este punto, se hace necesario indicar los aspectos relacionados con la metodología que se ha seleccionado para desarrollar la investigación y alcanzar los objetivos propuestos al inicio de la misma; es así como se expone de forma precisa el enfoque de la investigación, el diseño metodológico, el alcance de la investigación, la población, muestra y técnicas e instrumentos que posibilitará la obtención de información necesaria y su análisis en pro de dar respuestas verosímiles a la problemática que se está interviniendo.

3.1 Enfoque de la investigación

Para orientar el objeto de estudio se define la investigación cualitativa como el enfoque que desborda todos los análisis, intervenciones e informes de efectividad de este proceso; Rudy Mendoza Palacio (2012) se refiere a la Investigación Cualitativa de la siguiente manera:

La metodología cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

En este mismo sentido, Roberto Hernández Sampieri y otros (2014) aportan que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014)

De esta manera, con este enfoque se pretende estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

3.2 Diseño metodológico

De otro lado, cuando se habla de diseño metodológico ha de pensarse en el diseño como un plan o una estrategia que se implementa con el fin de obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento del problema.

En este sentido es como se elige la Investigación-Acción como el método que guíe el proyecto de investigación, ya que se pretende dar respuesta a la problemática para transformar la población en la que se hace una inmersión parcial, articulando de manera permanente la investigación, la acción y la formación y, vinculando directamente el cambio de realidades y el conocimiento.

Sandín (2003) señala que “la Investigación-Acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Agregado a lo anterior, la Investigación-Acción está enfocado en brindar información que oriente la toma de decisiones para comprender y atender el problema de investigación, por lo que McKernan (2001) afirma que:

La Investigación-Acción implica la total colaboración de los participantes en: la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014)

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población:

Hacen parte de la población que va a ser estudiada todos los estudiantes de grado cuarto de las Instituciones Educativas Rural San Miguel, Braulio Mejía y La Milagrosa Central Los Morros, los cuales son de estrato socioeconómico 1 y 2 y que oscilan entre los 8 y 13 años, predominando el género femenino. Todos ellos conforman una totalidad de 70 estudiantes.

3.3.2. Muestra:

La investigación está orientada desde una muestra no probabilística puesto que Roberto Hernández Sampieri y otros (2014) plantean que:

Suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Además, para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

En este sentido, para recolectar información se toma una muestra por cada de las técnicas e instrumentos seleccionados, así:

En la encuesta a estudiantes diseñada como escala Likert, se toma una muestra aleatoria de 30 estudiantes, distribuidas en 10 estudiantes por cada una de las Instituciones Educativas: Rural San Miguel, Braulio Mejía y La Milagrosa Central Los Morros, ya que con la muestra aleatoria por conglomerados como lo plantea Jesús Arias Gómez y otros (2016), se busca “seleccionar aleatoriamente un cierto número de conglomerados, a fin de investigar todos los elementos pertenecientes a los conglomerados elegidos” (Jesús Arias Gómez, 2016).

En la observación participante, la muestra aplicada es diversa o de máxima variación con la totalidad de los estudiantes de grado cuarto, por lo que es importante para el proyecto ya que “estas muestras son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

En la entrevista a maestros, la muestra aplicada es a expertos y se lleva a cabo en 10 de ellos, debido a que es de suma importancia en el proyecto puesto que como

lo dice Roberto Hernández Sampieri y otros (2014), “en ciertos estudios es necesaria la opinión de expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

3.4 Técnicas e instrumentos

La Observación, la Encuesta, la Entrevista y el Diario Pedagógico, son un elemento fundamental para las investigaciones, dado que posibilitan la recolección de datos, haciendo visible los hechos que ocurren en un escenario determinado, permitiendo al investigador analizar lo que considere interesante y significativo.

3.4.1 La Observación:

Haciendo alusión a la técnica de la observación, Hurtado (1999) expresa:

La Observación es la primera forma de contacto o de relación con los objetos que van a ser estudiados. Constituye un proceso de atención, recopilación y registro de información, para el cual el Investigador se apoya en sus sentidos (vista, oído, olfato, tacto, sentidos kinestésicos, y cenestésicos), para estar pendiente de los sucesos y analizar los eventos ocurrentes en una visión global, en todo un contexto natural.

De este modo la Observación no se limita al uso de la vista (Hurtado J. , 2000)

3.4.1.1 La Observación Participante:

Rodríguez Gómez y otros (1996), definen que:

Observación Participante es uno de los procedimientos de Observación más utilizada en la Investigación Cualitativa. Podemos considerarla como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observado. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las persona que conforman parte de una comunidad o institución, supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo. (Rodriguez Gomez, Gil Flores, & García Jimenez, 1996)

Igualmente, la Observación Participante es definida por Hurtado y Toro, (1999) como una “técnica de observación estructurada donde el Investigador juega un papel dentro del fenómeno que observa de manera constante y planificada. De esta manera, la Observación Participante se utiliza con el objeto de registrar los eventos y conductas relevantes en el contexto escolar”. (Hurtado & Toro, 1999)

3.4.2 La Encuesta:

Haciendo referencia a la Encuesta, Robert Johnson y Patricia Kuby (s.f.) hacen su aporte diciendo que:

Una Encuesta es un estudio observacional en el cual el Investigador no modifica el entorno ni controla el proceso que está en Observación (como sí lo hace en un experimento). Los datos se obtienen a partir de realizar un conjunto de Preguntas normalizadas dirigidas a una Muestra Representativa o al conjunto total de la Población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. El Investigador debe seleccionar las Preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la Investigación. (Johnson & Kuby, S.F)

Entre tanto, Mónica Gerber (s.f.), explica que “la Encuesta es un método de recolección e información, que, por medio de un cuestionario, recoge las actitudes, opiniones u otros datos de la población, tratando diversos temas de interés. Las Encuestas son aplicadas a una muestra de la población objeto de estudio, con el fin de inferir y concluir con respecto a la población completa”. (GERBER, S.F)

El Diario Pedagógico:

En lo relativo con el Diario Pedagógico, Porlán (1987) afirma que el Diario es "una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes", un instrumento básico para la Investigación en el Aula, pues puede adaptarse, por su carácter personal, a todo tipo de circunstancias. (Porlán Ariza, El Diario como Instrumento para la Formación permanente del Profesor de Educación Física., 1987)

Siguiendo en este contexto, Porlán y Martín (1997) aducen que el Diario es por lo tanto "el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota sus observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones y donde establece las conclusiones y toma de decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación". (Porlán Ariza & Martín Toscano, El Diario del Profesor. Un recurso para la Investigación en el Aula., 1997)

3.4.3 La Entrevista:

Manuel Galán Amador (2009) dentro de sus planteamientos aduce que:

La entrevista, es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Se considera que este método es más eficaz que el cuestionario, ya que permite obtener una información más completa. (Galan Amador, 2009)

Al respecto, Alonso (2007) indica que:

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación. (Alonso, 2007)

CAPITULO V.

En esta fase de la investigación se da apertura al análisis de la información y con ello, los hallazgos, conclusiones y recomendación que emergen de la investigación realizada y que dan por terminado el proceso investigativo.

4.0 ANÁLISIS

4.1. Análisis de datos

4.1.1 Análisis de la observación participante.

FOCO	FORTALEZAS	AMENAZAS
1. Expresa de manera oral y escrita emociones, sentimientos y conocimientos; facilitando la convivencia y relación con el otro y lo otro.	<ul style="list-style-type: none">- Organización en la presentación de trabajos y tareas.- Los estudiantes con menos dificultades de lectura y mejor comunicación oral se convierten en líderes en el trabajo en equipo.- Habilidad para construir textos ficticios.- Expresión de sentimientos a través del lenguaje no verbal.	<ul style="list-style-type: none">- Distracción en las actividades con factores externos.- Dificultad en el seguimiento de instrucciones.- No hay comprensión de los propios productos escritos.- Apatía por producir textos escritos.- Dificultad en el desarrollo de actividades de socialización.

	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor expresión oral en espacios escolares diferentes al aula, contando experiencias y acontecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cuesta argumentar y expresar dudas. - Dificultad para encontrar palabras que expresen sus sentimientos. - Poco respeto por las diferencias
<p>2. Comunica de forma oral en el aula de clase diferentes acontecimientos de la cotidianidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan para reconocer la cultura de su comunidad. - Describen objetos reales de su contexto de forma oral. - Mayor expresión oral en el trabajo en equipo. - Se observa mayor confianza al hablar de juegos, programas y funciones que desempeñan los padres. - No le temen al error, participan y levantan 	<ul style="list-style-type: none"> - No hacen exposiciones a cerca de los temas en forma oral. - Solicitan ayuda cuando deben convertir los diálogos en textos. - Manejo de escaso vocabulario. - Son pasivos y temerosos al dialogo. - Dificultad para reconocer cualidades en sus propios trabajos y el de los demás.

	la mano para hacerlo.	
3. Expresa hechos o ideas de experiencias vividas, conceptos y preconceptos por medio de diversos tipos de textos escritos acordes a su edad y grado.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan sentimientos a través de instrumentos de aula como el cuaderno viajero, el correo de aula. - Producen textos con mayor facilidad cuando están en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No poseen un vocabulario amplio para la construcción de textos escritos. - Se observa falta de ortografía en palabras que no presentan mayor complejidad. - Pocas veces indagan por palabras desconocidas. - No tienen clara la estructura de los diversos tipos de texto. - Las respuestas a preguntas no son claras y con poca extensión. - Dificultad para expresar de forma escrita lo que

		comunican de forma oral.
4. Lee y comprende sus propias construcciones escritas y las de los demás compañeros siendo capaz de explicar y argumentar lo comprendido.	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestran buen trabajo cooperativo. - Responden preguntas de tipo literal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes que aún no alcanzan el código lector ni escritor. - Dificultad para la realización de las actividades. - Falencias en dar respuestas de tipo inferencial y crítico. - No demuestran una lectura fluida que favorezca la comprensión. - No tienen claridad en la estructura de textos. - Dificultad en la producción de textos e interpretación de los mismos.
5. Es respetuoso de las opiniones de los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor efectividad en la realización de las actividades que se 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad de escucha.

<p>compañeros, y propicia en el aula espacios de dialogo y de convivencia que fortalecen el clima escolar.</p>	<p>desarrollan en equipo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poca cultura de respeto a la opinión de los demás. - Llamados de atención constantes por apodos, juegos bruscos, discusiones inapropiadas en el aula. - Se evidencia poca participación en los diálogos propuestos en el aula. - No llegan a acuerdos con facilidad. - Estudiantes indisciplinados interrumpen las clases, especialmente los que aún no han adquirido el código lector ni escritor.
--	-------------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia egoísmo y poca tolerancia. - Agresiones físicas durante el descanso, donde no hay cumplimiento de normas, poca tolerancia y vocabulario soez.
--	--	---

Tabla 1 Análisis Instrumento de Observación

4.1.2. Sistematización encuesta a estudiantes

ENCUESTA A ESTUDIANTES			
	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Permiso que me interrumpan cuando estoy hablando.	3	14	13
2. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros.	8	12	10
3. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.	14	13	3

4. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.	12	12	6
5. Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.	5	19	6
6. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas.	17	10	3
7. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso.	5	13	12
8. Me agrada expresar ideas ante los demás.	11	10	9
9. Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparto.	14	15	1
10. Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo.	5	17	8
11. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor.	12	12	6

12. Espero que el otro haya terminado para responder.	14	9	7
13. Dedico todo el tiempo necesario para escuchar.	16	13	1
14. Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien.	13	11	6
15. Dejo hablar sin interrumpir.	11	14	5
16. Trato de percibir los sentimientos del otro, aunque no los exprese abiertamente.	13	11	6
17. Me agrada escuchar a otros.	15	15	0
18. Me gusta leer.	16	14	0
19. Me imagino fácilmente las situaciones que leo.	11	13	6
20. Tengo dificultades en la lectura.	4	19	7
21. Me gusta participar en las actividades que los profesores hacen en el salón.	22	5	3

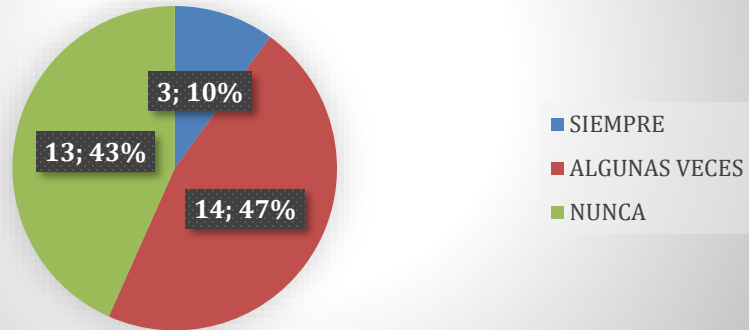
22. Tengo facilidad para concentrarme al leer.	15	14	1
23. Comprendo generalmente lo que leo.	15	14	1
24. Me agrada ir a la escuela.	21	9	0
TOTAL	292	308	120

Tabla 2 Sistematización encuesta a estudiantes

4.2.1.1. Análisis de gráficas de la sistematización de encuesta a estudiantes

La encuesta es aplicada a una población de 30 estudiantes seleccionados aleatoriamente, en donde a partir de la información recolectada, se puede observar lo siguiente:

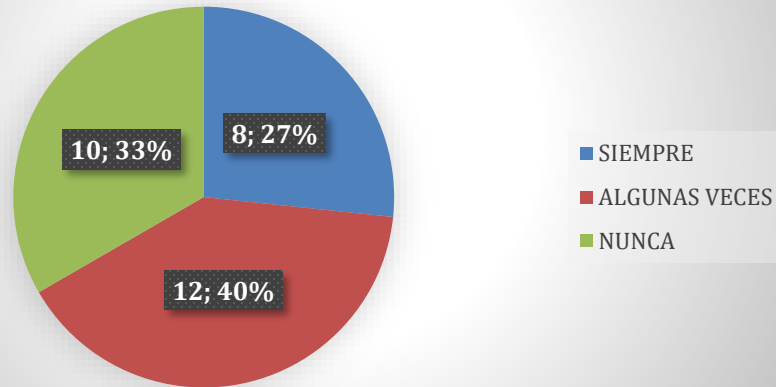
1. Permiso que me interrumpam cuando estoy hablando.



Gráfica 1 permiso que me interrumpam cuando estoy hablando

Teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta 1, se puede notar que de un total de 30 estudiantes a quienes se les aplica la encuesta, en primer lugar, un 47% (14 estudiantes) responden algunas veces, un 43% (13 estudiantes) responden nunca y un 10% (3 estudiantes) responden que siempre permiten que los interrumpam cuando están hablando.

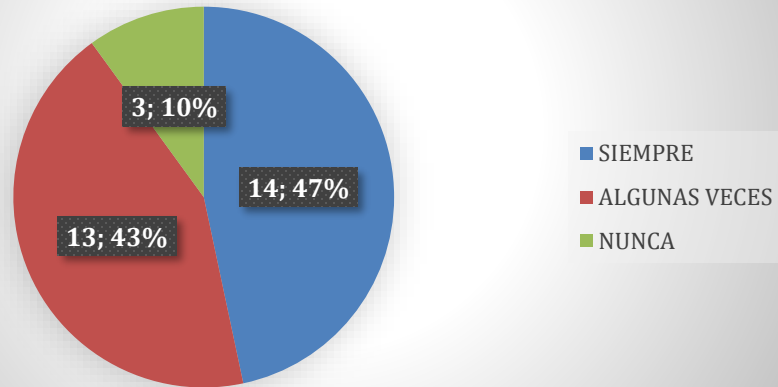
2. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros.



Gráfica 2 evito ironías al dirigirme a otros

Partiendo de la respuesta a la pregunta 2, se observa que un 40% (12 estudiantes) responden algunas veces, un 33% (10 estudiantes) responden nunca y un 27% (8 estudiantes) responden que siempre evitan las ironías, burlas al dirigirse a otros.

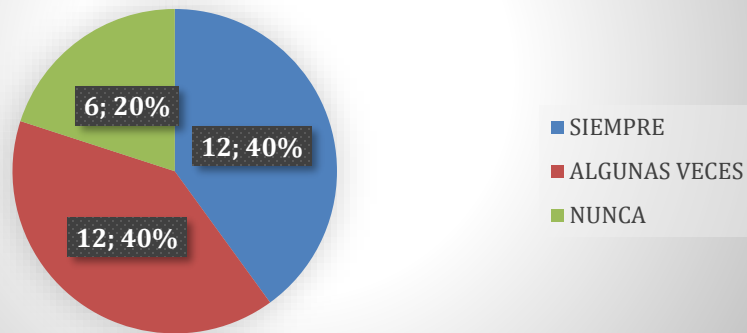
3. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.



Gráfica 3 Miro al rostro de la persona a quien me dirijo

Con base a la respuesta a la pregunta 3, es evidente que un 47% (14 estudiantes) siempre miran al rostro de la persona a la cual se dirigen, pero en casi iguales proporciones con un 43% (13 estudiantes) algunas veces no lo hacen y un 10% (3 estudiantes) nunca lo hacen.

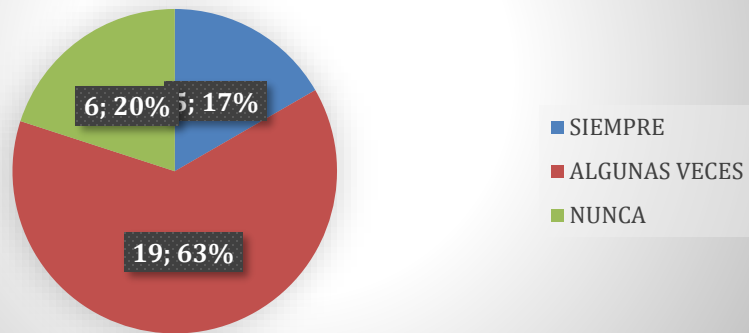
4. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.



Gráfica 4 observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.

Los resultados obtenidos permiten ver que tras la respuesta a la pregunta 4, en igualdad de condiciones con un 40% (12 estudiantes) se encuentra de que siempre y con otro 40% algunas veces los estudiantes observan al otro para apreciar si lo que ellos dicen si es comprendido, y ya en 20% (6 estudiantes) responden que nunca lo hacen.

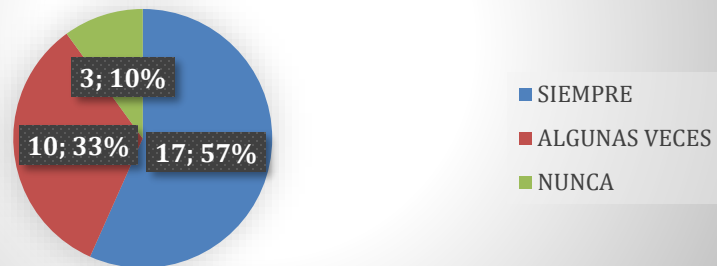
5. Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.



Gráfica 5 hablo en tono de voz adecuado

Es notorio que en esta respuesta a la pregunta 5, los estudiantes responden en su mayoría que algunas veces hablan en un tono de voz adecuado, evidenciándose esto con un 63% (19 estudiantes), 20% (6 estudiantes) para aquellos que nunca lo hacen y un 17% (5 estudiantes) que responden nunca.

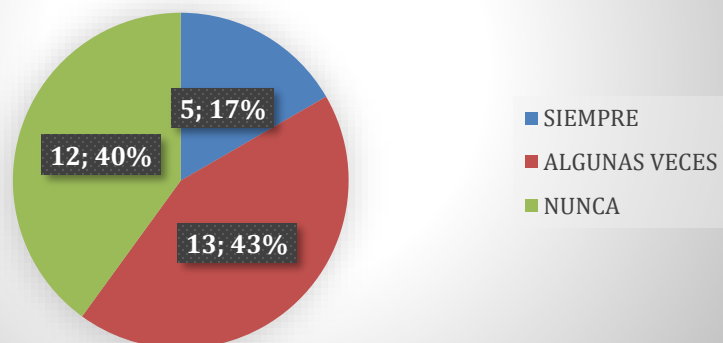
6. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas.



Gráfica 6 Reflexiono y organizo mis ideas

Frente a la respuesta de la pregunta 6, se nota que un 57% (17 estudiantes) responden que siempre reflexionan acerca de lo que van a decir y así organizar sus ideas, un 33% (10 estudiantes) manifiestan que algunas veces y un 10% (3 estudiantes) responden que nunca lo hacen.

7. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso.



Gráfica 7 Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean

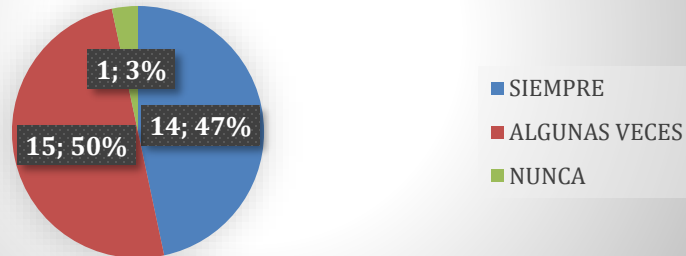
En esta gráfica se nota que la respuesta a la pregunta 7 es en un 43% (123 estudiantes) por la opción de algunas veces, un 40% (12 estudiantes) responden nunca y un 5% (5 estudiantes) dicen que siempre señalan los aciertos y logros de las personas que los rodean.



Gráfica 8 Me agrada expresar ideas ante los demás

Teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta 8, se puede observar que de un total de 30 estudiantes los porcentajes son muy cercanos, así: un 37% (11 estudiantes) responden siempre, un 33% (10 estudiantes) responden algunas veces y un 30% (9 estudiantes) responden nunca frente a si les agrada o no expresar sus ideas ante los demás.

9. Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparta.

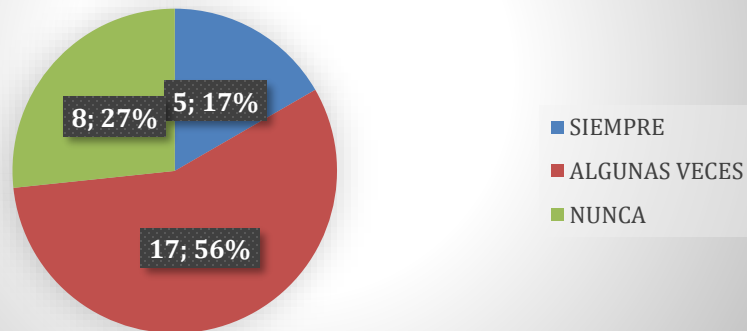


Gráfica 9 Respeto las ideas y opiniones de los otros

La respuesta a la pregunta 9 de si respeta las opiniones e ideas de los demás, así no las comparta, arroja los resultados de que un 47% (14 estudiantes) siempre lo hacen, un 50% (15 estudiantes) algunas veces y ya con un 3% (1 estudiante) nunca.

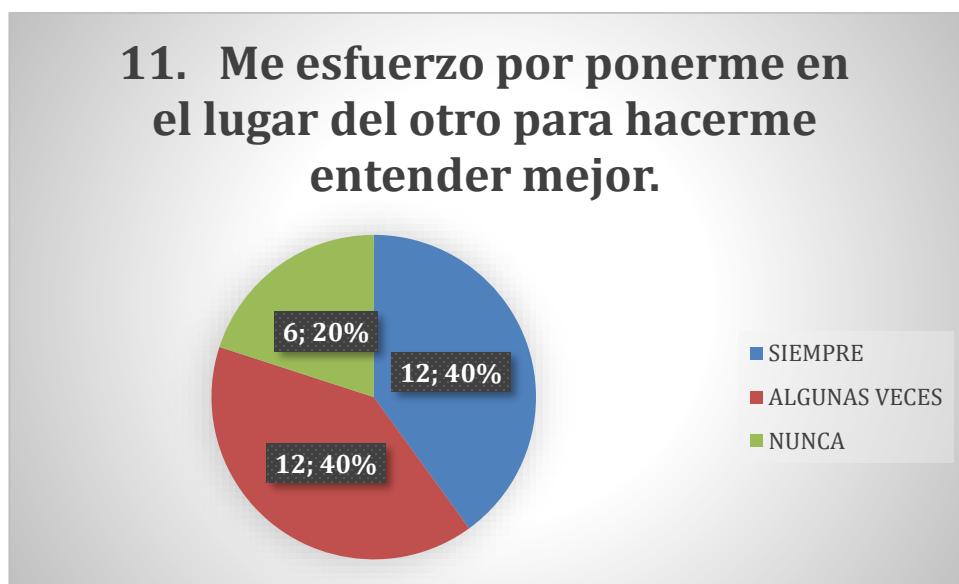
Gráfica 10 Pido opiniones y criterios de los demás

10. Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo.



Ante la respuesta a la pregunta 10 de si pide opiniones y criterios a los demás acerca de lo que se dice, los estudiantes respondieron en un 56% (17 estudiantes) que algunas veces lo hacen, un 27% (8 estudiantes) nunca lo hacen y un 17% (5 estudiantes) siempre lo hacen.

Gráfica 11 Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro



A la pregunta 11 se le da como respuesta según los estudiantes de que en iguales condiciones con un 40% (12 estudiantes) se encuentran que siempre y con otro 40% algunas veces ellos se esfuerzan por ponerse en el lugar del otro para hacerse entender y, ya con un 20% (6 estudiantes) nunca lo hacen.

Gráfica 12 Espero que el otro haya terminado para responder



Teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta 12, se puede notar que un 47% (14 estudiantes) siempre, un 30% (9 estudiantes) y 23% (7 estudiantes) responden que esperan que la otra persona termine de hablar para responder.

Gráfica 13 Dedico todo el tiempo necesario para escuchar



De acuerdo con la respuesta de la pregunta 13, es evidente que los estudiantes responden en un 54% (16 estudiantes) a que siempre dedican el tiempo necesario

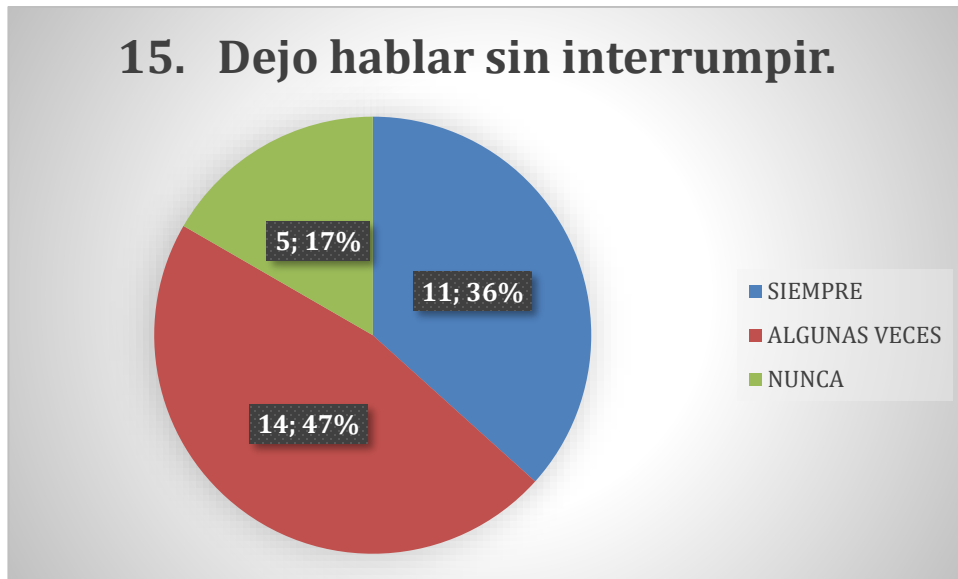
para escuchar, un 43% (13 estudiantes) responden que algunas veces y un 3% (1 estudiante) que nunca lo hace.

Gráfica 14 Hago preguntas para asegurar que he comprendido



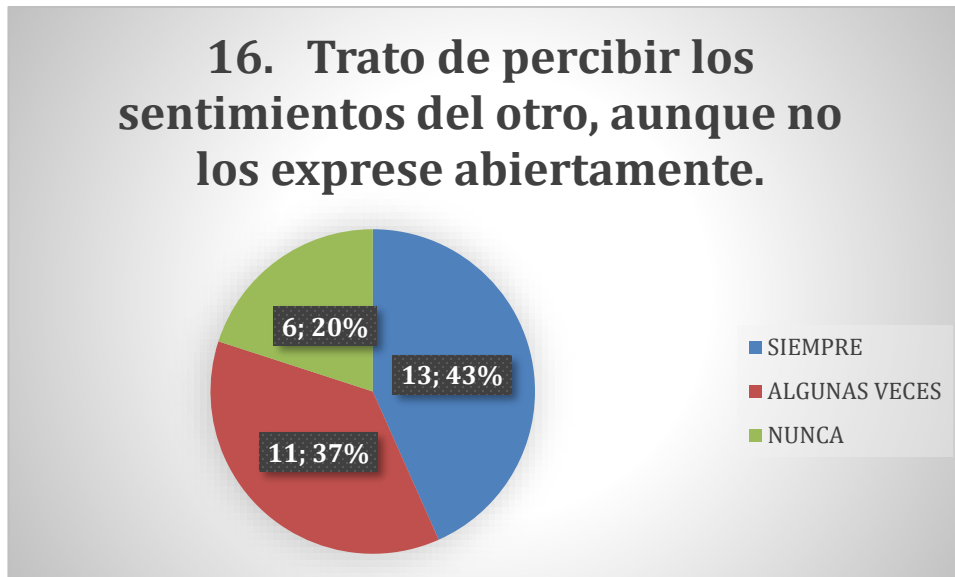
Se puede observar en la gráfica que un 43% (13 estudiantes) responden siempre a la pregunta de qué hacen preguntas para asegurar que han comprendido bien, un 37% (11 estudiantes) responden que algunas veces y en menor cantidad, un 20% (6 estudiantes) responden que nunca.

Gráfica 15 Dejo hablar sin interrumpir



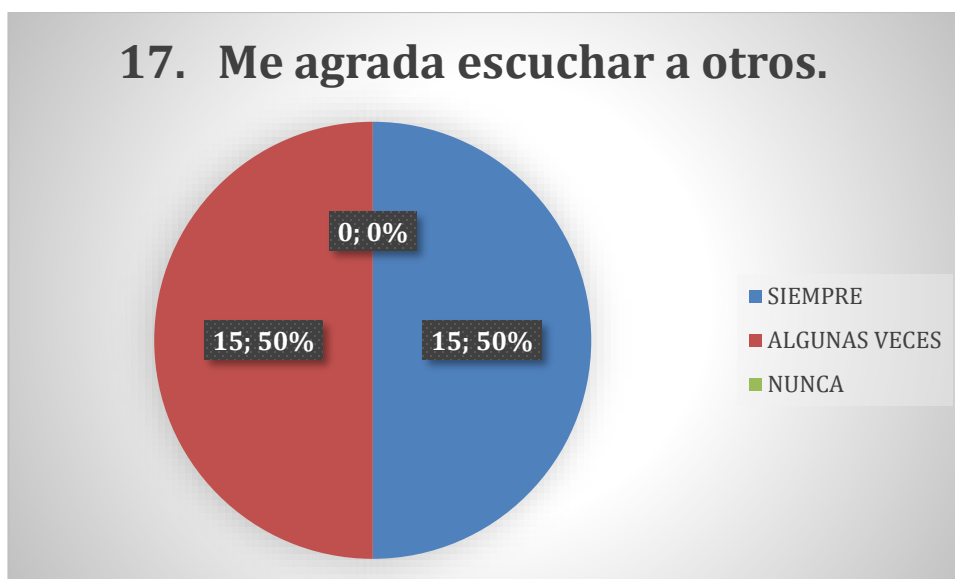
Partiendo de la pregunta 15, es claro que los estudiantes en un 47% (14 estudiantes) responden que algunas veces dejan hablar sin interrumpir, un 36% (11 estudiantes) siempre lo hace y en menor proporción con un 17% (5 estudiantes) nunca lo hacen.

Gráfica 16 Trato de percibir los sentimientos del otro



De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, los estudiantes en la pregunta 16 responden en un 43% (13 estudiantes) que siempre lo hace, un 37% (11 estudiantes) dicen que algunas veces y un 20% (6 estudiantes) que nunca lo hacen.

Gráfica 17 Me agrada escuchar a otros



Respondiendo a la pregunta 17, en la encuesta los estudiantes manifiestan en un 50% (15 estudiantes) que siempre les agrada escuchar a otros y en otro 50% que algunas veces, por lo ningún estudiante responde que nunca lo hace.

Gráfica 18 me gusta leer



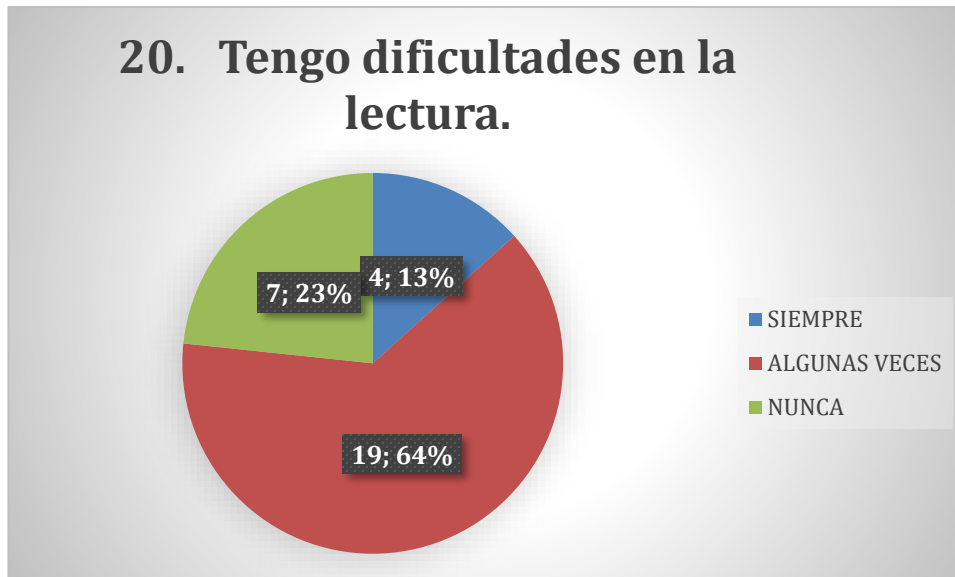
Según la pregunta 18 de si le gusta leer, un 53% (16 estudiantes) o sea poco más de la mitad de los estudiantes responden que siempre, un 47% (14 estudiantes) responde que algunas veces y nadie responde que nunca le gusta leer.

Gráfica 19 Me imagino fácilmente las situaciones que leo



En esta gráfica de la pregunta 19, puede observarse que un 43% (13 estudiantes) responden que algunas veces, un 37% (11 estudiantes) responde que siempre lo hace y un 20% (6 estudiantes) que nunca se imaginan fácilmente las situaciones que leen.

Gráfica 20 tengo dificultad en la lectura



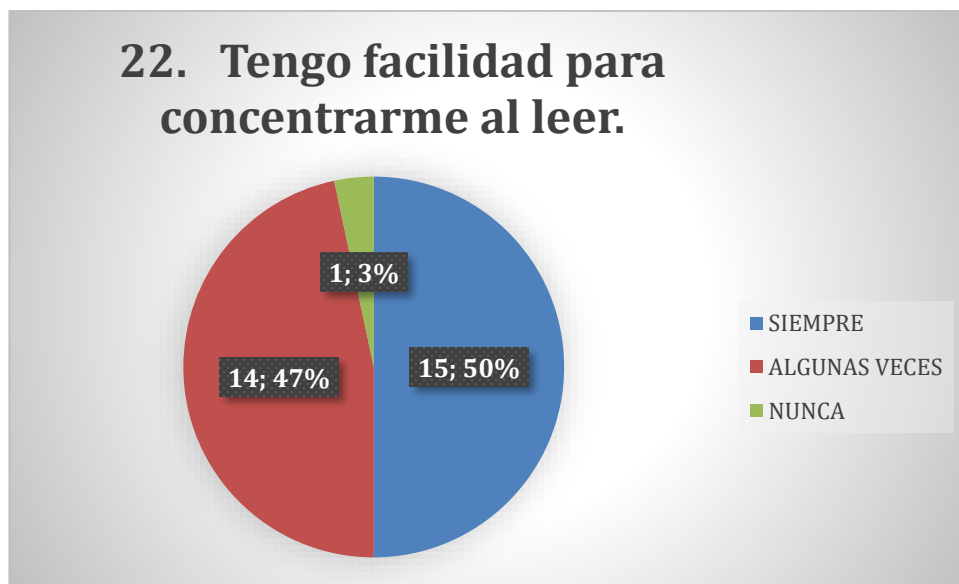
Partiendo de la pregunta 20, los estudiantes responden en un 64% (19 estudiantes) que algunas veces tienen dificultades en la lectura, otro 23% (7 estudiantes) responden que nunca y 13% (4 estudiantes) han dicho que siempre las tiene.

Gráfica 21 Me gusta participar en las actividades del salón



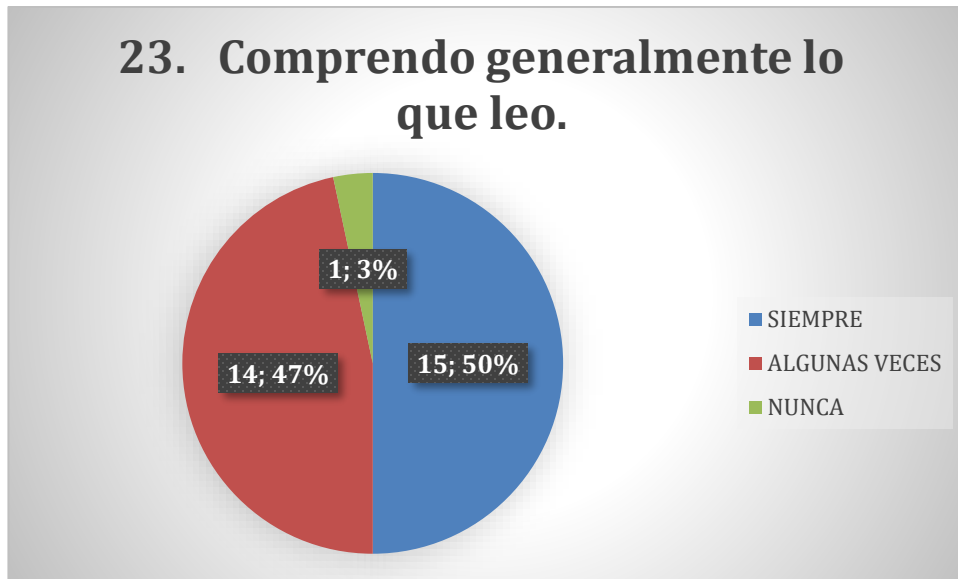
La gráfica en esta pregunta 21 muestra claramente que los estudiantes responden en su gran mayoría que les gusta participar en las actividades que el profesor hace en el salón, por lo que un 73% (22 estudiantes) responden que siempre, 17% (5 estudiantes) algunas veces y 10% (3 estudiantes) nunca participan.

Gráfica 22 me concentro al leer



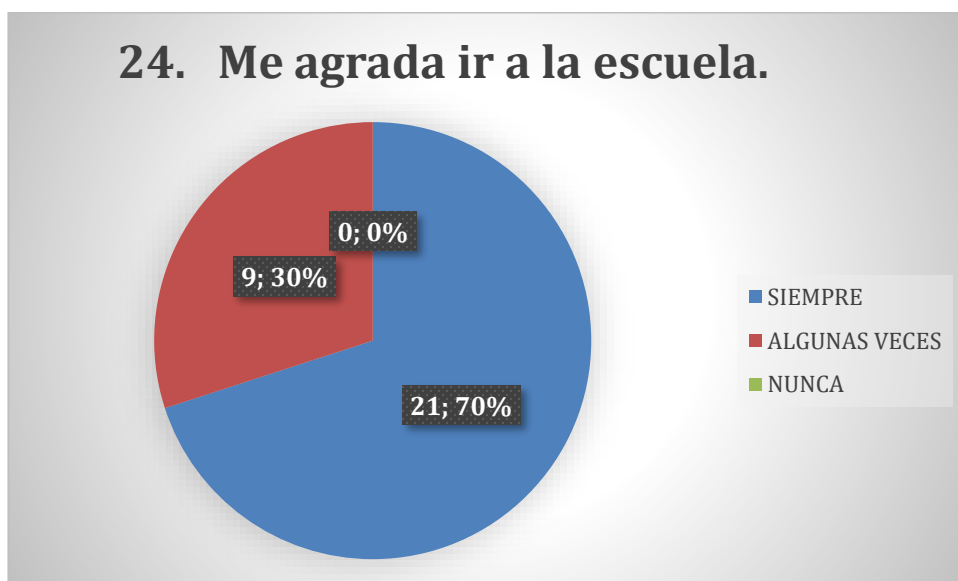
Al observarse la gráfica de la pregunta 22, es muy notorio lo que los estudiantes responden frente a si tienen dificultades o no para concentrarse al leer, por lo que un 50% (15 estudiantes) dicen que siempre, un 47% (14 estudiantes) responden que algunas veces y sólo un 3% (1 estudiante) afirma que nunca.

Gráfica 23 comprendo lo que leo



Teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta 23, los estudiantes dan razón de que un 50% (15 estudiantes) comprenden siempre lo que leen, 47% (14 estudiantes) algunas veces y 3% (1 estudiante) nunca.

Gráfica 24 me agrada ir a la escuela



En este punto, la gráfica muestra que una gran cantidad de estudiantes (21) responden que siempre les agrada ir a la escuela, representado ello con un 70%, además, un 30% (9 estudiantes) responde que algunas veces y nadie responde que nunca le agrada.

4.1.3. Análisis de la entrevista a maestros

Categoría	Pregunta	Análisis
<p>Comunicativa</p>	<p>¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que percibe en los estudiantes en la adquisición y práctica de las habilidades comunicativas?</p>	<p>Seis de diez maestros coinciden que una de las dificultades más frecuentes es la limitada fluidez en la lectura y la poca comprensión lectora; relacionan esta dificultad con la apatía que demuestran por la lectura, la poca motivación por los procesos de aprendizaje y el escaso vocabulario que poseen los estudiantes; esta dificultad no permite fortalecer la capacidad de argumentación.</p> <p>Dos maestros señalan que la mayor dificultad radica en la poca capacidad de escucha por parte de los estudiantes; ya que no son receptores ni receptivos de su interlocutor. Esta dificultad interfiere en el desarrollo de la capacidad para interpretar e inferir además de, no favorecer la ética de la comunicación.</p> <p>Dos maestros relacionan que la dificultad para la adquisición de las habilidades comunicativas</p>

		<p>se centra en el método de enseñanza-aprendizaje que utilizan los maestros y el diseño de actividades estructuradas e intencionadas para favorecer los aprendizajes, lo que imposibilita la conciencia fonológica, la incapacidad para producción de textos (orales y escritos) coherentes y cohesivos.</p>
	<p>¿En qué situaciones de la cotidianidad escolar el Estudiante evidencia un adecuado intercambio comunicativo?</p>	<p>Siete de diez maestros coinciden en que la mejor evidencia de intercambio comunicativo se encuentra en los conversatorios, debates y trabajo colaborativo entre pares académicos en donde estos se hacen partícipes de situaciones reales de comunicación y resuelven conflictos, si se presentan con opiniones colectivas; a su vez piensan que en espacios de interacción como el recreo los estudiantes pueden generar un intercambio adecuado comunicativo.</p> <p>En el mismo sentido, tres maestros piensan que en el desarrollo de actividades como exposiciones se presenta un adecuado intercambio comunicativo.</p>

	<p>¿Se proporciona a los estudiantes espacios para que actúen directamente con el contexto social y se expresen a través de la escritura y la oralidad? ¿De qué manera</p>	<p>Siete de diez maestros opinan que la escuela si proporciona a los estudiantes diversos espacios y actividades que actúan en el contexto social y favorecen la oralidad y la escritura, esto evidenciado en los discursos, juegos intencionados, entrevistas, dramatizaciones y diversas actividades de escritura que se propician desde el aula; por el contrario, tres de los entrevistados coinciden en que la escuela no proporciona espacios de interacción extraescolar pues lastimosamente, la comunicación escuela-sociedad se encuentra fisurada y en muy pocas ocasiones se le pide al estudiante que haga producciones escritas para el consumo social; solo se evidencia producciones orales y escritas para el docente.</p>
--	--	--

<p>Textos orales</p>	<p>¿Cómo propicia usted espacios de comunicación oral y escrita en el Aula de Clase?</p>	<p>Frente a la pregunta, dos de los entrevistados están de acuerdo en que el diálogo entre pares y las construcciones a partir de las experiencias son espacios eficaces para fortalecer la comunicación oral.</p> <p>Por otro lado, seis maestros generalmente recurren a estrategias lúdico-creativas como exposiciones, cine foros, mesa redonda, puesta en escena, para fomentar la comunicación oral, garantizando la participación activa de los estudiantes.</p> <p>Un maestro prefiere utilizar la ética de la comunicación como principal movilizador de la comunicación oral.</p> <p>Finalmente, uno de los entrevistados generalmente utiliza el trabajo en equipo y el desarrollo de actividades en conjunto para fortalecer la oralidad.</p>
	<p>¿Cómo cree usted que incide el</p>	<p>El total de los entrevistados coinciden en que el contexto influye de manera significativa en la forma de expresión de los estudiantes, pues</p>

	<p>contexto en la forma que tienen los estudiantes de expresarse?</p>	<p>esta se ve permeada debido a que se aprende por imitación.</p>
	<p>¿Cómo se desenvuelven los estudiantes al representar por escrito y de forma oral sus pensamientos dentro del aula de clase?</p>	<p>En las respuestas a esta pregunta 7 de las 10 personas entrevistadas convergen en que a los estudiantes se le facilita en mayor medida la expresión oral; también, se coincide en que hay una carencia en el léxico y la capacidad para argumentar sus puntos de vista, pero son fluidos al momento de intentar comunicar y además intentan utilizar las habilidades kinestésicas para fortalecer el discurso; es decir, hacen uso de sus gestos y su corporalidad para concretar las ideas verbales. Por el contrario, los otros tres entrevistados concuerdan en que los estudiantes son tímidos y temerosos para expresarse en público; el mayor temor radica en equivocarse y ser burlados por sus oyentes</p>

<p>Textos escritos</p>	<p>¿Qué estrategias ha implementado en el aula para fortalecer e innovar en la adquisición del lenguaje escrito?</p>	<p>Son diversas las estrategias que proponen los entrevistados; tres de ellos generalmente emplean la escritura espontánea sobre temas de interés y sucesos de la actualidad; escritos que recopilan en cuadernos o carpetas de creaciones literarias.</p> <p>Tres maestros acostumbran a usar las Tic y apoyos audiovisuales como pretextos para la escritura.</p> <p>Dos maestros aportan las aulas letradas como buena estrategia para fortalecer la adquisición del lenguaje escrito.</p> <p>Un entrevistado aporta como estrategia de alto impacto en sus prácticas pedagógicas la alfabetización de los padres de familia y cuidadores de los estudiantes para que estos apoyen el trabajo desde la casa.</p> <p>Finalmente, un entrevistado usa estrategias que parten de la oralidad y luego son pretextos para crear textos escritos, como tertulias</p>

		musicales, cortometrajes, picnic literario, entre otros.
	¿Cómo propicia usted espacios de comunicación escrita en el Aula de Clase?	<p>La totalidad de los entrevistados propician espacios con actividades permitan la reproducción de sus pensamientos, opiniones o sentimientos y experiencias de la cotidianidad; adicional dos de ellos hacen énfasis en el uso de las tipologías textuales al momento de proponer escritura espontánea, haciendo especial énfasis en situaciones auténticas de comunicación, ya que no se escribe para el docente si no para un público en particular, es decir, es necesario escribir para que otros lean fuera del aula.</p> <p>Uno de ellos también propone el uso de instrumentos como el correo de aula, compromisos, cuaderno viajero.</p>
	9. ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes	Los diez entrevistados coinciden en la dificultad que experimentan los estudiantes para producir textos escritos. Cuando ellos

	<p>al representar por escrito sus pensamientos dentro del aula de clase?</p>	<p>deben plantear por escrito sus pensamientos o ideas, son carentes de palabras, todo lo resumen a dos o tres oraciones, hay ciertas falencias al momento de redactar las ideas, les cuesta apropiarse de un argumento y plasmarlo, hacen uso excesivo de conectores y hay tendencias a escribir de la misma manera que hablan.</p>
	<p>¿Cree usted que los estudiantes escriben de manera coherente y precisa? ¿Cómo lo demuestran?</p>	<p>En esta pregunta seis de diez entrevistados afirman que los estudiantes no escriben de manera coherente y precisa; se les dificulta enlazar ideas, son redundantes, tienen poco léxico y desconocimiento de figuras o mecanismos como sinónimos, preposiciones, metáforas, ejemplos. Por otro lado, cuatro entrevistados concuerdan en que los estudiantes pese a que no escriben de manera perfecta, conservan armonía en la forma de escribir, utilizan las ideas pertinentes, los nexos adecuados, y signos de puntuación.</p>
	<p>¿Cómo debe ser una</p>	<p>Dos entrevistados coinciden en que una adecuada practica de aula debe promover la</p>

<p>Procesos lecto-escriturales</p>	<p>adecuada práctica de aula que favorezca los procesos lecto-escriturales?</p>	<p>producción de textos con propósito social, publicar las producciones textuales para animar a la escritura teniendo en cuenta la escritura, reescritura y revisión de los textos; promoviendo también, el contacto directo del estudiante con la oralidad. Practicas donde se pongan en juego los sentidos, porque los procesos lecto-escriturales no son solamente decodificar, el principal objetivo es la comprensión y ese proceso se da desde la experiencia: lectura de situaciones, lectura de videos, lectura de textos desde la multimedia.</p> <p>Además, siete entrevistados piensan que una práctica que favorezca los proceso lecto-escriturales debe estar movilizadada por ambientes motivadores que despierten la curiosidad, el interés, el amor por la lectura y escritura; anexo debe ser pertinente para el grado y contextualizada a la realidad de los estudiantes, es decir animando el proceso</p>
---	---	--

		<p>lectoescritor desde situaciones que vivencia el estudiante.</p> <p>Uno de los entrevistados piensa que el principal elemento para favorecer los procesos lecto-escriturales es el maestro y el amor que demuestre por la lectura y la escritura, pues este es un proceso que se adelanta con el ejemplo.</p> <p>De otro lado, un entrevistado enfatiza en el uso de piezas comunicativas para favorecer el aprendizaje: emplear la estrategia del antes, durante y después de la lectura usando preguntas de los tres niveles de comprensión y proponer la producción de textos atendiendo a las tipologías textuales</p>
	<p>¿Cómo influyen los buenos hábitos de lectura por parte del maestro en sus</p>	<p>Al leer las respuestas a esta pregunta, los diez entrevistados concuerdan que los buenos hábitos de lectura por parte del maestro inciden de manera significativa en las prácticas de aula; primero, porque el hábito de lectura se transmite con el ejemplo y segundo, porque se enriquece su vocabulario y el de sus</p>

	prácticas pedagógicas?	estudiantes, se adquiere mayor conocimiento al ser crítico de diferentes textos y se adquiere mayor dominio de la gramática.
clima escolar	¿Qué factores cree que afectan de manera permanente el clima escolar?	<p>son diversos los factores que enuncian los entrevistados con relación a las dificultades con el clima escolar; cuatro de ellos creen que uno de los factores que lo afecta es la familia, el poco o nulo acompañamiento que les brindan a sus hijos o acudidos su desinterés y la falta de compromiso con el proceso de aprendizaje.</p> <p>en el mismo sentido, cuatro maestros piensan que un ente incidente en el clima escolar es el maestro, su poco dominio de grupo, no reconocer e investigar estrategias para el dominio de grupo; no establecer y reconocer las normas de aula para hacerlas cumplir; el no planear y diseñar actividades intencionadas y motivadoras.</p> <p>A su vez, un maestro resalta como factor influyente el número de estudiantes por aula y la presencia de un alto número de estudiantes</p>

		<p>con dificultades de aprendizaje y comportamentales.</p> <p>En el mismo sentido un maestro piensa que la ética de la comunicación y la poca conciencia sobre esto en el aula determinan el clima escolar.</p>
--	--	---

Tabla 3 Análisis de Instrumento: Entrevista a maestros

4.1.4. Triangulación de la información

Antes de dar inicio al análisis de la triangulación de la información, es necesario que se tengan en cuenta algunas claves que hacen parte de los instrumentos y técnicas de investigación aplicadas.

En este sentido, cada instrumento y técnica será nombrado de la siguiente manera:

I1=Observación participante, I2= Encuesta a estudiantes, I3= Entrevista a Maestros, F1,2,3,4,5=Focos de observación, E1,2, 3, =Enunciados de encuesta a estudiantes y P1,2, 3, =Preguntas entrevista a maestros.

1. Producción de textos en el aula

La producción de textos juega un papel trascendental en el proceso comunicativo del estudiante, en donde se da valor tanto a lo escrito como a lo oral, permitiendo que las personas puedan expresar de manera libre lo que piensan y sienten del medio en el que se encuentran, esto se hace evidente en la respuesta que la mayoría de maestros dan en el I1; F1, F2 ([ver tabla 1](#)) donde manifiestan que se evidencia una *“mejor expresión oral en espacios escolares diferentes al aula, contando experiencias y acontecimientos; además, se observa mayor confianza al hablar de juegos, programas y funciones que desempeñan los padres”* esto sustentado en lo que Cassany(1994) afirma acerca de que *“la lengua hablada es espontánea, dicha lengua requiere de una planificación productiva muy especial que se va planificando sobre la marcha, en la que se cambian constantemente de*

tópicos y momentos según lo vaya exigiendo el flujo de la conversación, y donde se transforma la intencionalidad y los propósitos comunicativos adaptándolas a las reacciones del interlocutor a lo que se denomina retroalimentación”. (Cassany, Luna, & Sáenz, 1994).

Es por ello por lo que la expresión oral se ve fortalecida tras el hecho de que el acto comunicativo promueve la construcción y transformación de las diferentes formas de expresión que tiene el estudiante y que son producidas con la intención de establecer significados que ayuden a dar sentido a las manifestaciones y acciones realizadas, tanto dentro como fuera del aula, evidenciándose esto en las observaciones realizadas, en I1, F3 ([Ver tabla 1](#)) en donde los docentes expresan que existe en los estudiantes la *“dificultad para expresar de forma escrita lo que comunican de forma oral”*, lo que se complementa con la teoría de Yolanda Fernández al decir que *“todo acto de escritura es un acto de comunicación y el texto escrito se convierte en tal sólo cuando el lector es capaz de decodificarlo y entenderlo”*. (Fernández, 2012). Desde estas perspectivas, la producción de textos escritos en el aula es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar cualquier aspecto en específico, sin dejar de lado que lo escritural no puede alejarse de lo oral.

En este mismo sentido, las respuestas que los estudiantes dan en el I2,E6 ([ver gráfica 6](#)) *reflexiono acerca de lo que voy a decir para organizar mis ideas”* tiene relación con lo que plantean los Estándares Básicos de Competencia de Lengua

Castellana, en donde se afirma que “el estudiante por medio de la oralidad es capaz de discutir, plantear y defender sus criterios, teniendo en cuenta la importancia de saber cuándo, cómo y de qué hablar, o sea saber conducirse e interactuar con los demás por medio de su expresión oral. Es por ello que hablar resulta ser un proceso bastante complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En este orden de ideas, la producción de textos en el aula de manera oral se convierte en un aspecto fundamental para fortalecer los procesos de aprendizaje del estudiante, sin dejar de lado que las ideas deben estar muy bien estructuradas y organizadas con el fin de ser coherentes y precisos en el mensaje que se quiere transmitir.

Así mismo, cuando se habla de producción de textos, es preciso pensar que el proceso de producción es complejo y que parte de la necesidad de querer comunicarse; sin embargo, se evidencia en I2, E20 ([ver gráfica 20](#)) que los estudiantes en su gran mayoría “tienen dificultad en la lectura” , y esto se complementa con lo que dicen los docentes en I3, P5 ([ver tabla 3](#)) al afirmar que “los buenos hábitos de lectura por parte del maestro inciden de manera significativa en las prácticas de aula; primero, porque el hábito de lectura se transmite con el ejemplo y segundo, porque se enriquece su vocabulario y el de sus estudiantes, se adquiere mayor conocimiento al ser crítico de diferentes textos y se adquiere mayor

dominio de la gramática” Frente a esto, María Montessori (2003) afirma que “el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura se logra en el Niño de forma natural. Al convivir e intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben, propicia en el Niño su deseo de hacerlo. Según las habilidades e intereses propios de su edad, se creará una atmósfera que favorece su desarrollo” (Montessori, 2003) todo ello, al tratarse la producción de textos en el aula como un proceso, este debe llevarse a cabo de tal manera que se articule la lectura y la escritura como herramientas para generar aprendizajes significativos, aprendizajes fundamentales cuya transferencia cognitiva y afectiva puedan trascender e impactar, teniendo en cuenta que el maestro debe estar acompañando el proceso y motivar al estudiante para que su deseo por la lectura y escritura se incremente.

Seguido a lo antes mencionado, los estudiantes en el I2, E21 ([ver grafica 21](#)) aducen en su gran mayoría que “les gusta participar en las actividades que los profesores hacen en el salón”, esto referente a la producción de textos escritos, por lo que se relaciona con los aportes de Emilia Ferreiro (2003) al decir que “la noción de alfabetización se define históricamente. Hoy los requisitos de alfabetización son complejos. Ya no basta con saber firmar, leer o escribir textos simples. Es necesario saber utilizar Internet, poder navegar y realizar procesos de búsqueda de información confiables y satisfactorios. Es preciso poder circular por distintos Tipos de Texto con facilidad. Estos nuevos requisitos suponen un lector que la Escuela no está acostumbrada a formar. Alguien que reconozca distintos Tipos de Textos, que puede tomar decisiones sobre la base de lo que lee, que puede optar sobre la

confiabilidad del sitio web que descubrió” (FERREIRO, 2003), motivo por el cual, el proceso debe ser dinámico y simbólico, para que la comunicación tanto oral como escrita sea de buena calidad y cumpla con los parámetros que establecidos; es decir, que el Estudiante ponga en juego todo su gusto por la elaboración de un texto, redacte de forma adecuada, cree e imagine, de tal forma que se relacione más y más con la escritura para lograr obtener Aprendizajes, fortalecer su proceso formativo, contribuir a su crecimiento personal y desarrollo cognitivo.

De entonces acá es de gran importancia fomentar los hábitos de escritura, ya que el acto de escribir es un acto de comunicación, en donde el aprendiz puede transmitir sus pensamientos, sentimientos e ideas y ponerse en el papel de escritor y lector, pues debe decidir a quién va a dirigirse, para que se pueda entender con claridad y pueda llegar a convencer al lector y este lo pueda entender y comprender, para lograr así una verdadera comunicación productiva para aquellos que la leen. Así, en el I3, P6 ([ver tabla 3](#)), los docentes aducen que “propician espacios con actividades que permiten la reproducción de sus pensamientos, opiniones o sentimientos y experiencias de la cotidianidad”, además hacen énfasis en “el uso de las tipologías textuales al momento de proponer escritura espontánea, haciendo especial énfasis en situaciones auténticas de comunicación, ya que no se escribe para el docente sino para un público en particular, es decir, es necesario escribir para que otros lean fuera del aula”. A todo esto, Howard Gardner (2006) concibe que “la Producción de Textos es un proceso que requiere del conocimiento del plan de redacción y de las técnicas adecuadas, para que nuestros Estudiantes puedan

desarrollar a su vez el pensamiento creativo y la inteligencia lingüística” (GARDNER, 2006)

A raíz de lo anterior, es necesario que se dé una buena producción de textos en el aula ya que es un proceso altamente educador, que contribuye a la formación de un pensamiento organizado y sirve a la construcción de un conocimiento, puesto que la persona que tiene que escribir se ve obligada a sistematizar su experiencia, por lo que se hace evidente en el I3, P10 ([ver tabla 3](#)) que muchos docentes afirman que “los estudiantes no escriben de manera coherente y precisa; se les dificulta enlazar ideas, son redundantes, tienen poco léxico y desconocimiento de figuras o mecanismos como sinónimos, preposiciones, metáforas, ejemplos”, relacionándose de tal modo con lo que expresa Daniel Cassany (1988) al plantear que “atender al proceso de Producción de un Texto Escrito desde la planificación, redacción y revisión en el aula, supone formar un lector-escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo” (Cassany D. , Describir el escribir, 1988), lo que potencia el aprendizaje desde la buena redacción sin olvidar que cuando se vaya a empezar el Proceso de Producción en el aula, es de suma importancia tener la información y los conocimientos necesarios sobre lo que se va a escribir, para poder así llevar un proceso ordenado, coherente y preciso. Asimismo, se debe tener un gran dominio de lo que se va a tratar ya que la Producción Escrita es el resultado de la representación de los pensamientos y sentimientos del autor.

2. La competencia comunicativa en los procesos de enseñanza.

La Competencia Comunicativa es una habilidad indispensable en los procesos de enseñanza, está dirigida a expresar conocimientos, ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. Es así como en el I1, F2 ([Ver tabla 1](#)); los docentes logran observar que los estudiantes se *“expresan para reconocer la cultura de su comunidad”* y *“describen objetos reales de su contexto de forma oral”*. Es necesario entonces retomar a Lev S. Vigotsky, quien afirma que *“el dominio y capacidad de actuación expresada en el lenguaje y la producción de símbolos mediados por los procesos de desarrollo biológico del niño y el desarrollo socio cultural de su entorno. Estos se traducen en competencia simbólica y Competencia Comunicativa”* (Vygotsky, S.F). Por tanto, la competencia comunicativa puede entenderse como un eje movilizador e indispensable en los procesos educativos que se viven dentro y fuera del aula; es una competencia inherente a la adquisición del conocimiento, el fortalecimiento de las relaciones sociales y la construcción de sujetos activos en sociedad.

El aula de clase es una pequeña sociedad que actúa como escenario comunicativo donde se construye cooperativamente textos de diversas intenciones; es una comunidad construida con aportes y comentarios de los estudiantes que se expresan a través del habla o la escritura; en el I1, F4 ([ver tabla 1](#)) los maestros manifiestan que los estudiantes *“demuestran buen trabajo cooperativo”*; esto se

puede relacionar con lo expresado por Ana Teberosky quien dice que *“los niños pueden aprender de sus compañeros y que todos pueden contribuir a la mutua alfabetización, por lo cual incitamos al trabajo en grupos”* (Teberosky, 1982). El aula es entonces un espacio que permite producir y entender los mensajes producidos por otros; como espacio de socialización implica la lengua como instrumento de comunicación y la interacción como factor importante en la producción de esta. Aun así, en este espacio se pueden encontrar estudiantes con dificultades para adquirir y desarrollar la competencia comunicativa; en el I1, F4 ([ver tabla 1](#)) los maestros aportan que hay “Estudiantes que aún no alcanzan el código lector ni escritor y tienen dificultad para la realización de las actividades”, así mismo “No demuestran una lectura fluida que favorezca la comprensión”, “No tienen claridad en la estructura de textos” y se evidencia “Dificultad en la producción de textos e interpretación de estos” en este sentido Ana Teberosky y Emilia Ferreiro aportan que, *“la lectoescritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero a pesar de los métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. Junto con el cálculo, la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar (...)”* (Ferreiro & Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1979) Si bien la habilidad comunicativa es una tarea conjunta y en los procesos de enseñanza el maestro debe innovar en sus prácticas, ser creativo y estratégico motivando a los estudiantes a expresar de manera oral o escrita sus pensamientos, sentimientos, emociones y

perspectivas de mundo; las dificultades que se evidencian en la etapa escolar están influenciadas tanto por factores metodológicos como sociales.

En lo concerniente a competencia comunicativa los estudiantes desarrollan algunas habilidades que hacen favorable la comunicación, así en el I2, E10 ([ver gráfico 10](#)) se evidencia que los estudiantes en su mayoría piden opiniones y criterios de los demás acerca de lo que plantean; en este punto, se cita a Kenneth S Goodman, quien aduce que *“los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas. En la medida en que los lenguajes son sociales, todos están limitados por la misma necesidad de ser comprensibles para otros, aunque puedan tener diferencias básicas entre sí.”* (Goodman, 1982) El proceso comunicativo involucra interacciones con personas o textos; en el primer caso, para que el proceso de comunicación sea eficiente, se debe evidenciar interés por parte del receptor y claridad en el mensaje por parte del emisor haciendo un adecuado uso de la habilidad lingüística, además todo proceso de comunicación debe estar matizado por modos de actuación apropiados, por ello se trae a colación el E1([ver gráfico 1](#)) en el que los estudiantes en su mayoría nunca *“permiten que se les interrumpan cuando hablan”*; además, como se expresa en el E2 ([ver gráfico 2](#)) generalmente *“evitan ironías y burlas para dirigirse a otros”* y como mencionan en el E3 ([ver gráfico 3](#)) *“miran al rostro de la persona a quien se dirigen”* complementando este con el E4 ([ver gráfico 4](#)) donde los estudiantes en mayor cantidad *“observan al otro para apreciar si comprenden lo que este dice”*. Es

importante reconocer que hay normas explícitas e implícitas que deben regir la interacción comunicativa, el acto comunicativo no debe contemplarse en totalidad desde la lingüística pues hay factores que interviene en dicho acto, es por ellos que hoy se habla de la ética de la comunicación; en palabras de Dell Hymes *“la etnografía de la comunicación aborda el análisis de los eventos comunicativos, teniendo en cuenta las relaciones entre el ambiente, los participantes, el tema, la funciones de la interacción, las formas y los valores dados a cada uno de ellos por los participantes”* (Hymes, Etnografía de la comunicación: una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura, 1980)

En el mismo sentido, cuando se habla de competencia comunicativa, si bien por un lado esta está conformada por unas habilidades que son innatas, también debe componerse por otras que son adquiribles, desarrollas y fortalecidas con las prácticas comunicativas; es por ello que suelen presentarse ciertas dificultades; la mayoría de los maestros en el I3, P1 ([Ver tabla 3](#)), coinciden en *“que una de las dificultades más frecuentes es la limitada fluidez en la lectura y la poca comprensión lectora; relacionan esta dificultad con la apatía que demuestran por la lectura, la poca motivación por los procesos de aprendizaje y el escaso vocabulario que poseen los estudiantes; esta dificultad no permite fortalecer la capacidad de argumentación”*. En este punto se recurre a Kenneth Goodman *“El proceso de la lectura es un proceso lingüístico, pero también social. El lector, en su aprendizaje lingüístico, debe dominar el código escrito en un contexto. Él construye el significado de lo leído a través de su interacción con el texto, pero, a la vez, desde su*

conocimiento previo, cognoscitivo, social y cultural. La capacidad de un lector es importante en este proceso, pero también lo es su propósito, su cultura social, su conocimiento previo, su control lingüístico, sus actitudes y esquemas conceptuales”. (Goodman, 1982) El hábito de la lectura le brinda al lector un amplio mundo de oportunidades comunicativas, en donde se puede aumentar el vocabulario, mejorar la comprensión y la capacidad analítica, ampliar los conocimientos y sin duda fortalecer la producción de textos.

En la misma línea, es importante abordar lo expresado por unos pocos maestros en la P1 ([ver tabla 3](#)) quienes *“relacionan que la dificultad para la adquisición de las habilidades comunicativas se centra en el método de enseñanza-aprendizaje que utilizan los maestros y el diseño de actividades estructuradas e intencionadas para favorecer los aprendizajes, lo que imposibilita la conciencia fonológica, la incapacidad para producción de textos (orales y escritos) coherentes y cohesivos”* a lo anterior, Ana Teberosky *“propone un proyecto de intervención de la enseñanza basado en cuatro fuentes: el conocimiento formal acerca de qué es el lenguaje escrito, el contexto de uso social en la comunicación cotidiana de la escritura, los conceptos elaborados por los niños y las exigencias escolares relativas a la decisión sobre qué y cuándo enseñar”* (Teberosky, 1982) Los maestros tienen gran responsabilidad en la adquisición de las habilidades comunicativas, aunque este proceso se vea permeado de otros factores sociales el maestro debe desempeñar un rol activo en la adquisición y fortalecimiento de estas competencias. Emilia Ferreiro asegura *“que el docente no puede seguir haciendo tareas burocráticas, que*

debe profesionalizarse, que todos los chicos pueden aprender si tienen un maestro que crea que pueden lograrlo y que la escuela se resiste a los cambios que no genera ella misma. El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. Más que una maestra que empieza a enseñar necesita un docente que les muestre qué quiere decir: saber leer y escribir. Cuanta menos inmersión haya tenido antes, más hay que darle al inicio” (Ferreiro, Emilia Ferreiro: Si los docentes no lee son incapaces de transmitir el placer de la lectura , 2001) Aunque la teórica expone que “El sistema escolar es de evolución muy lenta. Históricamente ha sido muy poco permeable a cambios que la afectaban” la mayor parte de maestros entrevistados en el I3, P11 ([ver tabla 3](#)), coinciden en que “la escuela si proporciona a los estudiantes diversos espacios y actividades que actúan en el contexto social y favorecen la oralidad y la escritura, esto evidenciado en los discursos, juegos intencionados, entrevistas, dramatizaciones y diversas actividades de escritura que se propician desde el aula”

3. El clima escolar en el aprendizaje.

El clima escolar tiene un papel trascendente en la formación de los estudiantes, esto se hace evidente en el I1, específicamente en el F5 ([ver tabla 1](#)) en el cual los docentes expresan que en el aula existen: “*estudiantes indisciplinados que interrumpen las clases, especialmente los que aún no han adquirido el código lector ni escritor*”, también que hay “*llamados de atención constantes por apodos, juegos*

bruscos, discusiones inapropiadas en el aula". En este sentido vale la pena retomar lo expuesto por Moreno Madrigal: *"existe una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio"* (Moreno Madrigal, 2011). Para que el aula se convierta en un espacio para la promoción del aprendizaje y la convivencia, se debe partir del trabajo cooperativo como facilitador de relaciones, entre los estudiantes y lo que se aprende, si bien los estudiantes que no han alcanzado una competencia comunicativa básica en las habilidades de lectura y escritura se convierten en irruptores no solo de la disciplina sino de la norma en el aula, vale la pena, construir escenarios de aprendizaje que los lleve paulatinamente a ser eficientes y eficaces en los procesos de producción oral y escrita, y por ende de aprendizajes aplicables para la vida, así lo expresan los docentes en el F5 ([ver tabla 1](#)) ya que existe una *"mayor efectividad en la realización de las actividades que se desarrollan en equipo"*, hacer que el estudiante se sienta útil, media entre el clima escolar y la adquisición de aprendizajes.

En esta misma lógica en el I2, E24 ([ver gráfico 24](#)), se puede evidenciar que a los estudiantes *"les agrada ir a la escuela"*, esto se puede articular con lo que expresa Herrera a cerca del clima escolar: *"El clima escolar hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre diversos actores en un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, de respuestas, de compartir las diferencias o consentir las mismas de acuerdo con su nivel social y*

estado psicológico” (Herrera, 2014), la socialización que se presenta en la escuela, posibilita que se creen vínculos no solo en el campo afectivo sino también en los procesos efectivos de aprendizaje. Cuando el estudiante encuentra diversos aspectos motivantes en el lugar que aprende, mejora la calidad en sus procesos y así mismo articula eficientemente el ser, con el hacer y el conocer. Por ello, se trae a colación el E16 ([ver gráfico 16](#)) en que los estudiantes en su mayoría *“tratan de percibir los sentimientos del otro, aunque no los expresen abiertamente”*, es en este sentido como el objetivo de la escuela se transforma del mero asunto de transmisión de conocimientos a la comprensión del contexto, al entendimiento del otro como artífice de la propia formación, es así, como el concepto de clima escolar, trasciende de la concepción rígida de disciplina, a una vivencia cotidiana que favorece de forma directa la construcción de seres éticos capaces de comprender al otro, sin embargo, no existe una expresión abierta de lo que se piensa. Se sustenta lo anterior, con que la mayoría de los estudiantes no *“señalan los aciertos y logros de las personas que le rodean en el momento preciso”*, evidente en las respuestas al I2, E7 ([ver gráfico 7](#)) siendo notorio que los estudiantes pese a que tienen la motivación, cercanía y confianza; no expresan lo que sienten en el momento, y eso a todas luces causa dificultades no solo en el clima escolar, sino en mayor medida en el proceso de aprendizaje.

Cuando se menciona el clima escolar, se dice que está ligado a una disciplina y a una autoridad, pero un clima escolar se concibe de manera global como un concepto que establece las condiciones organizativas y culturales de la institución y del aula.

Así en el I3, P4 ([ver tabla 3](#)), los docentes expresan que: *“un ente incidente en el clima escolar es el maestro, su poco dominio de grupo, no reconocer e investigar estrategias para el dominio de grupo; no establecer y reconocer las normas de aula para hacerlas cumplir; el no planear y diseñar actividades intencionadas y motivadoras”*, en este sentido Guerrero Flores expresa que: *“podemos considerar el clima escolar como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el docente y los alumnos y que definen un modelo de relación humana en la misma”* (Guerrero Flores, 2013) en este sentido se concluye que la poca planificación de las clases, material didáctico escaso y que no tiene pertinencia; y actividades que no contribuyen a la comprensión disminuyen el nivel de aprendizaje y consecuentemente el clima de aula no es apropiado generando también dificultad en la relación maestro-estudiante. Se puede expresar entonces que las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en el aula por parte del maestro influyen ampliamente en el clima escolar, debe generarse entonces un proceso de reflexión que posibilite el mejoramiento de la práctica de aula y colateralmente se evidencie la mejora constante del clima escolar, en aspectos como la motivación, el interés y la ética de la comunicación.

4.2. Hallazgos

- Según el análisis de los instrumentos se encuentra que en las aulas de clase hay estudiantes que aún no alcanzan el código lector ni escritor y tienen dificultad para la realización de las actividades; lo que no favorece la comprensión
- Una de las dificultades más frecuentes es la limitada fluidez en la lectura y la poca comprensión lectora; se relaciona esta dificultad con la apatía que demuestran por la lectura, la poca motivación por los procesos de aprendizaje y el escaso vocabulario que poseen los estudiantes; esta dificultad no permite fortalecer la capacidad de argumentación.
- Los estudiantes en su mayoría aplican en la relación con otros la ética de la comunicación.
- Los estudiantes se expresan mejor de manera oral en espacios escolares diferentes al aula, en donde cuentan sus experiencias y acontecimientos. Sin embargo, no escriben de manera coherente y precisa; existe dificultad para expresar de forma escrita lo que comunican de forma oral.
- A los estudiantes les agrada participar en actividades que los maestros hacen en el salón y reflexionan acerca de lo que van a decir organizando sus ideas.
- Los estudiantes les agrada ir a la escuela, tratan de percibir los sentimientos del otro, aunque no los expresen abiertamente; de igual forma no señalan los aciertos y logros de las personas en el momento preciso.

- Un ente incidente en el clima escolar es el maestro, su poco dominio de grupo, no reconocer e investigar estrategias para el dominio de grupo; no establecer y reconocer las normas de aula para hacerlas cumplir; el no planear y diseñar actividades intencionadas y motivadoras.

4.3. Conclusiones

- Para que la relación maestro-estudiante sea efectiva debe existir una planeación adecuada por parte del maestro que contribuya a un mayor nivel de aprendizaje y un buen clima escolar.
- Las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en el aula por parte del maestro influyen ampliamente en el clima escolar, debe generarse entonces un proceso de reflexión que posibilite el mejoramiento de la práctica de aula y colateralmente se evidencie la mejora constante del clima escolar, en aspectos como la motivación, el interés y la ética de la comunicación.
- La habilidad comunicativa es una tarea conjunta y en los procesos de enseñanza el maestro debe innovar en sus prácticas, ser creativo y estratégico, motivando a los estudiantes a expresar de manera oral o escrita sus pensamientos, sentimientos, emociones y perspectivas de mundo; aun así, las dificultades que se evidencian en la etapa escolar están influenciadas tanto por factores metodológicos como sociales.
- El aula de clase es una micro-sociedad que actúa como escenario comunicativo donde se construyen cooperativamente textos de diversas intenciones; es una comunidad construida con aportes y comentarios de los estudiantes que se expresan a través del habla o la escritura. Por tanto, el aula es un espacio que

permite producir y entender los mensajes producidos por otros; como espacio de socialización implica la lengua como instrumento de comunicación y la interacción como factor importante en la producción de esta. Aun así, en este espacio se pueden encontrar estudiantes con dificultades para adquirir y desarrollar la competencia comunicativa.

- La sociedad requiere de sujetos competentes que puedan transformar sus propias realidades, es la competencia comunicativa un medio eficiente y eficaz no solo desde el ámbito de las habilidades, sino que coadyuva en el adecuado clima escolar.
- Si bien el clima escolar tiene una relación indirecta con la competencia comunicativa en un factor eficiente para enriquecer los procesos de enseñabilidad desde la producción de textos como puente para adquirir aprendizajes aplicables en la vida.
- Los currículos de las instituciones educativas deben ser resignificados atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, sabiendo que la competencia comunicativa es un engranaje propicio en la obtención de procesos sólidos de aprendizaje.

4.4. Recomendaciones

Es necesario decir que la competencia comunicativa debe fortalecerse desde todas las áreas del conocimiento y cumplir la función de un eje transversal que movilice el proceso de aprendizaje en el aula; es así como se evidencia la necesidad de que se intervenga el diseño curricular de las instituciones y se modifiquen los planes de área apuntando en estos a la práctica continua de la oralidad y la escritura desde cada una de las áreas del conocimiento y se dé un debido reconocimiento a las producciones realizadas por los estudiantes con base en estas habilidades.

Se recomienda también, retomar los hábitos de lectura desde los primeros ciclos y fortalecerse en toda la etapa escolar, viéndose necesario hacerse explícito, mínimamente, en el plan de área de lengua castellana los libros de literatura bajo un uso pedagógico e intencionado en el desarrollo de las clases y como movilizador de la capacidad de comprensión, interpretación y análisis en los estudiantes.

Es innegable el hecho de que los espacios escolares diferentes al aula de clase favorecen la producción oral; por tanto, es recomendable aprovechar los espacio que ofrecen las instituciones como medio de aprendizaje, actos comunicativos y pretexto para la producción; teniendo en cuenta que el trabajo en equipo es un gran aliado para fortalecer la competencia comunicativa y coadyuvar a la adquisición y práctica de la ética al momento de comunicarnos.

Se sugiere también, orientar la producción escrita, en primeros términos, como espontánea y atractiva para los educandos, creándoles la necesidad de planificar y

estructurar las ideas antes de plasmarlas. Si bien, la producción escrita suele pensarse como compleja, es el maestro desde su hacer quien debe mostrarla como posible y basar sus prácticas bajo la convicción de que la lectura, la escritura y la oralidad son habilidades que se complementan entre sí y generalmente requiere la una de las otras para obtener producciones orales y escritas eficientes y eficaces.

Finalmente, se propone a futuras investigaciones ampliar la perspectiva del objeto de estudio a otras poblaciones escolares como lo son la básica secundaria y la media académica, teniendo en cuenta otros contextos diferentes al rural.

Referencias

- Alonso. (2007). *Biblioteca virtual ICAP*. Obtenido de LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: NUEVAS TENDENCIAS Y RETOS: http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. Mexico: Nueva Imagen .
- Betancourth Cerón, M. E., & Madroñero Cerón, E. S. (2014). *Ridum universidad de manizales*. Obtenido de La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%20PARA%20LA%20COMPRESION.pdf?sequence=1>
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós .
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Saenz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2017 de Octubre de 2017). *Monografías*. Obtenido de Reflexión teórica del capítulo La composición del texto. ¿Qué es la composición del texto? Del Dr. Daniel Cassany: <http://www.monografias.com/trabajos68/reflexion-capitulo-composicion-texto/reflexion-capitulo-composicion-texto2.shtml>
- Ediciones Susaeta. . (19 de Septiembre de 2017). *Susaeta*. Obtenido de Proyecto Editorial Nacho: <http://www.susaeta.com.co/pagina/distribuidores/248>
- Fernández, Y. (2012). *La Elaboración Textual: Principios Básicos*. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de <http://www.producciondetextosescritos.blogspot.com/>.
- Ferreiro, E. (1994). *Procesos iniciales de la lectoescritura*. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de <https://andrechile.wordpress.com/2007/08/22/procesos-iniciales-de-la-lecto-escritura/>
- Ferreiro, E. (01 de abril de 2001). Emilia Ferreiro: Si los docentes no lee son incapaces de transmitir el placer de la lectura . (M. Otero, Entrevistador)

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: siglo XXI editores.
- Fumero, F. (2004). Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 37-51.
- Galan Amador, M. (2009). *La entrevista en investigación*. . Obtenido de Blog metodología de la investigación.: <http://manuelgalan.blogspot.com.co/2009/05/la-entrevista-en-investigacion.html>
- GARDNER, H. (2006). *Estrategias para la producción de textos*.
- GERBER, M. (S.F). *Estudio de la efectividad de la campaña de Sebastián Piñera para la presidencia de Chile sobre la intención de voto de los lectores*. Recuperado el 11 de Marzo de 2012, de http://porconsultores.com/site/wp-content/uploads/2011/05/Tesis_Sebastian_Pinera_por_Salas_y_Troconis.pdf.
- Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas del desarrollo. En E. Ferreiro, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-28). Mexico: siglo XXI editores.
- Guerrero Flores, L. A. (2013). *Repositorio Institucional de la UTPL (RiUTPL)*. Obtenido de GGestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Sali: <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/7136/1/Guerrero%20Flores,%20Laur%20Andres.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. 6ta edición*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Herrera, K. R. (julio-diciembre de 2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. Obtenido de https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo01.pdf
- Hurtado, & Toro. (1999). Obtenido de Formación Ciudadana para el uso de las Vías Públicas, Tránsito y Orden Social en el Niño y la Niña de 5 y 6 Años.: http://servidor-op.su.tach.ula.ve/7jornadas_i_hpaginasdocJIHE-2011-PT077.pdf.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística. 3ra edición*. Caracas: Sypal.

- Hymes, D. (1974). Etnografía de la comunicación. En G. Paul L, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (págs. 48-89). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hymes, D. (1980). *Etnografía de la comunicación: una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura*.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA BRAULIO MEJÍA. (2015). *PACTO DE CONVIVENCIA INSTITUCIONAL*. SONSÓN.
- Institución Educativa Rural San Miguel. (2013). Modelo Pedagógico. En *Proyecto Educativo Instirucional* (págs. 2-21). Sonsón.
- Institución Educativa Rural San Miguel. (2013). Modelo Pedagógico. En *Proyecto Educativo Instirucional* (págs. 2-21). Sonsón.
- Jesús Arias Gómez, M. Á. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Alergia México*, 205.
- Johnson, R., & Kuby, P. (S.F). *Wikipedia*. Recuperado el 11 de Marzo de 2012, de Encuesta: <http://es.wikipedia.org/wiki/Encuesta>.
- Marín Canizalez, B., Caicedo Morero, M., & Mendez Rodriguez, p. (2016). *VII coloquio internacional de educación. Universidad de caldas*. Obtenido de La tradición oral como estrategia para fortalecer la producción textual (Tesis de maestría): <http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/298/269>
- Mesa-Meloa, C. L., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Road, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ*, 16, (3), 383-410. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3349>
- Milicic Mülle, N. (2001). *Creo en ti, La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Obtenido de Estandares Básicos de competencia : https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio De Educación Nacional. (17 de Septiembre de 2017). *COLOMBIA APRENDE*. Obtenido de ¿Qué es Todos a Aprender?: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pta/87535>
- Ministerio De Educación Nacional. (17 de Septiembre de 2017). *Mallas de aprendizaje. Lenguaje. Grado cuarto*. Bogotá. D.C: Ministerio De Educación Nacional.

Obtenido de ¿Qué es Todos a Aprender?:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pta/87535>

Monsalve, U., Franco, M. A., Monsalve, M. A., Betancur, V. L., & Ramírez, D. A. (septiembre-diciembre de 2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, facultad de educación, 21(55)*, 189-210. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9766/8979>

Montessori, M. (2003). *Metodo Montessori*.

Moreno Madrigal, C. &. (2011). CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN EL AULA Y VÍNCULO PROFESOR-ALUMNO: ALCANCES, HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN, Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN. *Revista Electrónica de psicología Iztacala, 14(3)*, 70-84. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647/25599>

Muñoz, P., Muñoz, A. E., Rosero, R. M., & Villota, C. (2008). Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria. *Actualidades Pedagógicas, 149-158*.

Porlán Ariza, R. (1987). *El Diario como Instrumento para la Formación permanente del Profesor de Educación Física*. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>

Porlán Ariza, R., & Martín Toscano, J. (1997). *El Diario del Profesor. Un recurso para la Investigación en el Aula*. Sevilla: Díada editora.

Puyuelo, M., Rondal, J.-A., Wiig, E. H., Gotzens Busquets, A. M., & Giné i Giné, C. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona : Masson.

Rodrigo, C., & Redondo, J. M. (2001). *EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana* . Obtenido de Opech: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/ClimaEscolar_Correo_Redondo.pdf

Rodríguez Garrán, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital: investigación y educación, 3(7)*.

Rodriguez Gomez, G., Gil Flores, J., & García Jimenez, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Suárez, L. (12 de Abril de 2014). *Scribd*. Obtenido de . Estrategias metodológicas activas para desarrollar la capacidad de producción de textos (Tesis maestría). : <http://es.scribd.com/doc/217864040/TESIS-DE-PRODUCCION-DE-TEXTOS>

- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal en Ferreiro y Gómez Palacio (Eds.), , México, Siglo XXI, 1982. . En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 155-178). Mexico: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (S.F). *Lineamientos para Generar Propuestas Curriculares Orientadas a la Formación de Competencias Comunicativas*. Obtenido de Repositorio Institucional Universidad del Norte:
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/708/Lineamientos%20curriculares.pdf?sequence=1>
- Walberg, H. J. (1982). *Improving Educational Standards and Productivity: The Research Basis for Policy*. McCutchan Pub Corp.

ANEXOS

CUADRO MATRIZ DE INSTRUMENTOS

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	FUENTE	TÉCNICA	TIPO	INSTRUMENTOS
Conceptualizar en torno a los factores que inciden en la producción de textos orales y escritos afectando el clima escolar.	Contrastar desde la reflexión pedagógica el constructo conceptual de la investigación.	Producción oral y escrita. Clima escolar.	Estudiantes de grado cuarto	Observación	Observación participante	Diario Pedagógico
Determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos en el clima escolar en grado cuarto.	Identificar hábitos comunes en lo relacionado con producción de textos orales y escritos y, actitudes que favorecen el clima escolar de los estudiantes de grado cuarto.	Producción de textos orales y escritos Clima escolar	Estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas: Rural San Miguel, Braulio Mejía y La Milagrosa Central los Morros.	La encuesta	Escala de Likert	Enunciados
Determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos en el clima escolar en grado cuarto.	Reconocer cómo se llevan a cabo los procesos orales y escritos en el aula de clase para posibilitar el fortalecimiento de la	Producción oral y escrita. Clima escolar.	Maestros	La entrevista	Semi-estructurada	Preguntas abiertas

	competencia comunicativa y su relación con el clima escolar.					
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 4 Matriz de instrumentos

ANEXO 1: INSTRUMENTO 1

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Universidad Pontificia Bolivariana

Título proyecto: Relación de la producción de textos orales y escritos en el fortalecimiento de la competencia comunicativa como mediadora del adecuado clima escolar.

Objetivos:

- Determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos en el clima escolar en grado cuarto en la institución educativa rural san miguel.
- Conceptualizar en torno a
- los factores que inciden en la producción de textos orales y escritos afectando el clima escolar.

Propósito de observación participante: contrastar desde la reflexión pedagógica el constructo conceptual de la investigación.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N° 1

INSTITUCIÓN:

SEDE:

GRADO:

FOCO DE OBSERVACIÓN: Expresa de manera oral y escrita emociones, sentimientos y conocimientos; facilitando la convivencia y relación con el otro y lo otro.

HALLAZGOS:

CONCLUSIONES:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N° 2

INSTITUCIÓN:

SEDE:

GRADO:

FOCO DE OBSERVACIÓN: Comunica de forma oral en el aula de clase diferentes acontecimientos de la cotidianidad.

HALLAZGOS:

CONCLUSIONES:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N° 3

INSTITUCIÓN:

SEDE:

GRADO:

FOCO DE OBSERVACIÓN: Expresa hechos o ideas de experiencias vividas, conceptos y preconcepciones por medio diversos tipos de textos escritos acordes a su edad y grado.

HALLAZGOS:

CONCLUSIONES:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N° 4

INSTITUCIÓN:

SEDE:

GRADO:

FOCO DE OBSERVACIÓN: Lee y comprende sus propias construcciones escritas y las de los demás compañeros siendo capaz de explicar y argumentar lo comprendido.

HALLAZGOS:

CONCLUSIONES:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N° 5

INSTITUCIÓN:

SEDE:

GRADO:

FOCO DE OBSERVACIÓN: Es respetuoso de las opiniones de los demás compañeros y propicia en el aula espacios de diálogo y de convivencia que fortalecen el clima escolar.

HALLAZGOS:

CONCLUSIONES:

ANEXO 2: INSTRUMENTO 2
ENCUESTA A ESTUDIANTES

Universidad Pontificia Bolivariana

Título proyecto: Relación de la producción de textos orales y escritos en el fortalecimiento de la competencia comunicativa como mediadora del adecuado clima escolar.

Objetivos:

- Determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos en el clima escolar en grado cuarto en la institución educativa rural san miguel.
- Conceptualizar en torno a los factores que inciden en la producción de textos orales y escritos afectando el clima escolar.

Propósito de la encuesta: Identificar hábitos comunes en lo relacionado con producción de textos orales y escritos y, actitudes que favorecen el clima escolar de los estudiantes de grado cuarto.

En la siguiente encuesta encuentra unos enunciados claros, para que responda marcando con una **X** si los realiza SIEMPRE, ALGUNAS VECES o NUNCA.

	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Permito que me interrumpen cuando estoy hablando.			

2. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros.			
3. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.			
4. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.			
5. Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.			
6. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas.			
7. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso.			
8. Me agrada expresar ideas ante los demás.			
9. Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparta.			
10. Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo.			
11. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor.			

12. Espero que el otro haya terminado para responder.			
13. Dedico todo el tiempo necesario para escuchar.			
14. Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien.			
15. Dejo hablar sin interrumpir.			
16. Trato de percibir los sentimientos del otro, aunque no los exprese abiertamente.			
17. Me agrada escuchar a otros.			
18. Me gusta leer.			
19. Me imagino fácilmente las situaciones que leo.			
20. Tengo dificultades en la lectura.			
21. Me gusta participar en las actividades que los profesores hacen en el salón.			
22. Tengo facilidad para concentrarme al leer.			
23. Comprendo generalmente lo que leo.			
24. Me agrada ir a la escuela.			

ANEXO 3: INSTRUMENTO 3

Entrevista a maestros

Universidad Pontificia Bolivariana

Título proyecto: Relación de la producción de textos orales y escritos en el fortalecimiento de la competencia comunicativa como mediadora del adecuado clima escolar.

Objetivos:

- Determinar los factores que ocasionan las dificultades en la producción de textos orales y escritos en el clima escolar en grado cuarto en la institución educativa rural san miguel.
- Conceptualizar en torno a los factores que inciden en la producción de textos orales y escritos afectando el clima escolar.

ENTREVISTA A MAESTROS

Propósito de la Entrevista:

Reconocer cómo se llevan a cabo los procesos orales y escritos en el aula de clase para posibilitar el fortalecimiento de la competencia comunicativa y su relación con el clima escolar.

Tipo de Entrevista: Semi-estructurada

Identificación de los entrevistadores:

Los entrevistadores

Las entrevistadoras son estudiantes de la Licenciatura
_____, quienes adelantan la investigación:

Entrevista a Maestro

Fecha:

Hora:

Lugar:

Maestro:

Identificación del entrevistado:

Buenos días nos encontramos en la Institución
Educativa _____, con el o la

_____,

Desarrollo de la Entrevista

1. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que percibe en los estudiantes en la adquisición y práctica de las habilidades comunicativas?

2. ¿Cómo debe ser una adecuada práctica de aula que favorezca los procesos lecto-escriturales?
3. ¿Qué estrategias ha implementado en el aula para fortalecer e innovar en la adquisición del lenguaje escrito?
4. ¿Qué factores cree que afectan de manera permanente el clima escolar?
5. ¿Cómo influyen los buenos hábitos de lectura por parte del maestro en sus prácticas pedagógicas?
6. ¿Cómo propicia usted espacios de comunicación oral y escrita en el Aula de Clase?
7. ¿En qué situaciones de la cotidianidad escolar el Estudiante evidencia un adecuado intercambio comunicativo?
8. ¿Cómo cree usted que incide el contexto en la forma que tienen los estudiantes de expresarse?
9. ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes al representar por escrito y de forma oral sus pensamientos dentro del aula de clase?
10. ¿Cree usted que los estudiantes escriben de manera coherente y precisa?
¿Cómo lo demuestran?
11. ¿Se proporciona a los estudiantes espacios para que actúen directamente con el contexto social y se expresen a través de la escritura y la oralidad?
¿De qué manera?

ANEXO 5: EVIDENCIAS

EVIDENCIA DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL SAN MIGUEL

ENCUESTA A ESTUDIANTES

En la siguiente encuesta encontraras unos enunciados claros, para que responda si los realiza SIEMPRE, ALGUNAS VECES o NUNCA, marcando la casilla correspondiente con una X.

	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Permiso que me interrumpen cuando estoy hablando.		X	X
2. Permiso que me interrumpen cuando estoy hablando.		X	
3. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros.			X
4. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.		X	
5. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo		X	
6. Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.		X	
7. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas			X
8. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso.			X
9. Me agrada expresar ideas ante los demás.			X
10. Respeto las ideas y opiniones de los otros aunque no las comparta.	X		
11. Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo.		X	
12. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor.		X	
13. Espero que el otro haya terminado para responder.	X		
14. Dedico todo el tiempo necesario para escuchar.	X		
15. Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien		X	
16. Dejo hablar sin interrumpir.			X
17. Trato de percibir los sentimientos del otro aunque no los exprese abiertamente.	X		
18. Me agrada escuchar a otros.		X	
19. Me gusta leer.		X	
20. Me imagino fácilmente las situaciones que leo			X
21. Tengo dificultades en la lectura.		X	
22. Me gusta participar en las actividades que los profesores hacen en el salón			X
23. Tengo facilidad para concentrarme al leer.		X	
24. Comprendo generalmente lo que leo.	X		
25. Me agrada ir a la escuela	X		

EVIDENCIA DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BRAULIO MEJÍA SEDE SIRGUA ARRIBA

ENCUESTA A ESTUDIANTES

En la siguiente encuesta encuentra unos enunciados claros, para que responda marcando con una X si los realiza SIEMPRE, ALGUNAS VECES o NUNCA.

	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Permito que me interrumpan cuando estoy hablando.			X
2. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros.			X
3. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.	X		
4. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.		X	
5. Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.		X	
6. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas.	X		
7. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso.	X		
8. Me agrada expresar ideas ante los demás.		X	
9. Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparta.		X	
10. Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo.			X
11. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor.		X	
12. Espero que el otro haya terminado para responder.		X	
13. Dedico todo el tiempo necesario para escuchar.	X		
14. Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien.	X		
15. Dejo hablar sin interrumpir.	X		
16. Trato de percibir los sentimientos del otro, aunque no los exprese abiertamente.		X	
17. Me agrada escuchar a otros.	X		
18. Me gusta leer.		X	
19. Me imagino fácilmente las situaciones que leo.		X	
20. Tengo dificultades en la lectura.		X	
21. Me gusta participar en las actividades que los profesores hacen en el salón.			X
22. Tengo facilidad para concentrarme al leer.		X	
23. Comprendo generalmente lo que leo.		X	
24. Me agrada ir a la escuela.	X		

EVIDENCIA DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MILAGROSA CENTRAL LOS MORROS

ENCUESTA A ESTUDIANTES

En la siguiente encuesta encuentra unos enunciados claros, para que responda marcando con una **X** si los realiza SIEMPRE, ALGUNAS VECES o NUNCA.

	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Permito que me interrumpan cuando estoy hablando.	X		
2. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros.			X
3. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo.		X	
4. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo.	X		
5. Hablo en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.		X	
6. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas.			X
7. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso.		X	
8. Me agrada expresar ideas ante los demás.	X		
9. Respeto las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparta.			X
10. Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo.		X	
11. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor.			X
12. Espero que el otro haya terminado para responder.	X		
13. Dedico todo el tiempo necesario para escuchar.	X		
14. Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien.		X	
15. Dejo hablar sin interrumpir.			X
16. Trato de percibir los sentimientos del otro, aunque no los exprese abiertamente.	X		
17. Me agrada escuchar a otros.		X	
18. Me gusta leer.	X		
19. Me imagino fácilmente las situaciones que leo.		X	
20. Tengo dificultades en la lectura.		X	
21. Me gusta participar en las actividades que los profesores hacen en el salón.	X		
22. Tengo facilidad para concentrarme al leer.		X	
23. Comprendo generalmente lo que leo.	X		
24. Me agrada ir a la escuela.		X	