



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

“Concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Yajaira Michelle Hurtado Chiqui

CI: 0930068838

Raquel Stefanía Mendoza Ureta

CI: 1313446153

Tutora:

Ana Delia Barrera Jimenez

CI: 0151367018

Azogues - Ecuador

27-febrero-2020

Resumen:

Este trabajo aborda el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Educación General Básica, desde las dimensiones de la gestión escolar. La investigación se llevó a cabo a partir de un estudio realizado durante las prácticas pre-profesionales en la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”, donde se recogió información sobre el tema. Al respecto, se detectó, mediante un diagnóstico, que a partir de las dimensiones: convivencia, participación escolar y cooperación; gestión pedagógica; gestión de seguridad escolar; y, gestión administrativa, no se precisa ningún apartado a favor del desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, sobre todo cuando el razonamiento verbal es identificado como el proceso más deficitario en los resultados de la prueba “Ser Bachiller”. En correspondencia, se considera que la escuela en su conjunto y por ende la gestión escolar es responsable de concebir, ejecutar y evaluar acciones estratégicas viables en función de lograr el perfeccionamiento de comunicadores eficientes, todo ello como garantía de que niños, niñas y jóvenes tengan la oportunidad de continuar con sus estudios superiores y se configuren en ciudadanos activos y responsables capaces de afrontar los cambios y las nuevas demandas sociales. Esta investigación trabaja el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, ya que se realiza un acercamiento a la realidad del contexto educativo: la describe, analiza, interpreta y sirve como base para el planteamiento de alternativas de mejora. En este sentido, se fundamenta una concepción pedagógica que describe la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes desde la gestión escolar.

Palabras claves: competencia-comunicativa, gestión-escolar, concepción pedagógica.

Abstract:

This work addresses the communicative competence’s development in students of Basic General Education, from the dimensions of school management. The research was carried out from a study during pre-professional practices in the Educational Unit "Abelardo Tamariz Crespo". Also, it was detected through a diagnosis that based on the dimensions: coexistence, school participation and cooperation; pedagogical management; school safety management; and administrative management, there isn’t a section for the communicative competence’s development in students, especially when verbal reasoning is identified as the most deficient process in the results of the “Be Bachelor” test. It’s considered that the school management is responsible for conceiving, executing and evaluating viable strategic actions for the efficient communicators’ improvement. It’s a guarantee that children and youth have the opportunity to continue with their education and be active and responsible citizens and be able to facing changes and new social demands. This research uses the socio-critical paradigm and the qualitative approach, shows the reality of the educational context: that describes it, analyses and interprets to apply some improvement alternatives. In this sense, this work presents a pedagogical conception that describes the developing communicative competence’s importance in students from the school management.

Keywords: communicative-competence, school-management, pedagogical-conception.



ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Introducción	6
1.1. Definición del Problema	6
1.2. Justificación	9
1.3. Objetivo general y objetivos específicos	11
2. Fundamentación Teórica.....	12
2.1. Desarrollo de la competencia comunicativa	12
2.1.1. Antecedentes: Competencia Comunicativa	12
2.1.2. Competencia Comunicativa - Competencia Pragmática.....	15
2.1.3. Competencia comunicativa: Importancia de las aulas comunicativas.....	18
2.2. Competencia Comunicativa: Otras competencias como componentes	20
2.2.1. Competencia lingüística.....	21
2.2.2. Competencia sociolingüística	22
2.2.3. Competencia discursiva	23
2.2.4. Competencia estratégica	24
2.3. La importancia que deben otorgar las dimensiones de la gestión escolar al desarrollo de la competencia comunicativa.....	25
2.3.1. Dimensión de gestión de convivencia, participación escolar y cooperación y el desarrollo de la competencia comunicativa.....	26
2.3.2. Dimensión de gestión pedagógica y el desarrollo de la competencia comunicativa	28
2.3.3. Dimensión de gestión de seguridad escolar y desarrollo de la competencia comunicativa	32
2.3.4. Dimensión de gestión administrativa y el desarrollo de la competencia comunicativa	33
2.4. Un acercamiento a la concepción pedagógica a favor del desarrollo de la competencia comunicativa	36
3. Metodología	39
3.1. Paradigma	39
3.2. Enfoque.....	40
3.3. Método de recolección y análisis de la información.....	41
3.3.1. Métodos Teóricos.....	41
3.3.2. Métodos Empíricos	41
3.3.3. Métodos Estadísticos	42
3.4. Técnicas de recolección y análisis de la información	42
3.5. Instrumentos de recolección y análisis de la información	42
3.6. Caracterización del contexto.....	42
3.7. Población y Muestra	43
3.8. Descripción del diagnóstico.....	43
3.9. Variables, dimensiones e indicadores.....	44
4. Análisis de la información obtenida	47
4.1. Resultados de la observación y análisis documental	47
4.2. Resultados de la entrevista.....	49

4.3. Cuestionario del Autoreporte.....	51
4.4. Triangulación de resultados	58
5. Validación de la propuesta.....	60
6. Propuesta.....	63
5.1. Explicación y fundamentación del punto de vista que se asume	64
5.2. Definición y fundamentación de los conceptos esenciales que respaldan la concepción.....	65
6.3. Determinación de los principios que sustentan la concepción.....	77
6.4. Caracterización de aspectos importantes que han sufrido cambios.....	80
7. Conclusiones.....	81
Referencias bibliográficas.....	85
ANEXOS	89
Anexo 1. Instrumento de Guía de Observación	89
Anexo 2. Instrumento de Guía de Análisis Documental.....	90
Anexo 3. Instrumento de Guía de Preguntas para la Entrevista	92
Anexo 4. Instrumento de Guía de Preguntas para la Entrevista	93
Anexo 5. Instrumento de Cuestionario de Autoreporte	94
Anexo 6. Resultados detallados de Dimensión 1 del Autoreporte subnivel elemental	98
Anexo 7. Resultados detallados de Dimensión 2 del Autoreporte subnivel elemental	99
Anexo 8. Resultados detallados de Dimensión 1 del Autoreporte subnivel medio	101
Anexo 9. Resultados detallados de Dimensión 2 del Autoreporte subnivel medio	102
Anexo 10. Resultados detallados de Dimensión 1 del Autoreporte subnivel superior.....	104
Anexo 11. Resultados detallados de Dimensión 2 del Autoreporte subnivel superior.....	105
Anexo 12. Instrumento de autoevaluación de los especialistas	107
Anexo 13. Instrumento de validación de los especialistas.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pragmática global de la comunicación.....	16
Figura 2 Actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje	19
Figura 3 Componentes de la competencia comunicativa.....	20
Figura 4 Variable, dimensión e indicadores para la observación y análisis documental.....	45
Figura 5 Variable, dimensión e indicadores para la entrevista	45
Figura 6 Variable, dimensión e indicadores para el cuestionario de autoreporte	47
Figura 7 Resultados de la observación y análisis documental	48
Figura 8 Resultados de la entrevista	50
Figura 9 Resultados del Autoreporte, Dimensión 1, subnivel elemental.....	52
Figura 10 Resultados del Autoreporte. Dimensión 2, subnivel elemental.....	53
Figura 11 Resultados del Autoreporte. Dimensión 1, subnivel medio	54
Figura 12 Resultados del Autoreporte. Dimensión 2, subnivel medio	55
Figura 13 Resultados del Autoreporte. Dimensión 1, subnivel superior	56
Figura 14 Resultados del Autoreporte. Dimensión 2, subnivel superior	58
Figura 15 Triangulación de resultados obtenidos del Diagnóstico.....	59
Figura 16 Resultados del cuestionario de autoevaluación de especialistas	61
Figura 17 Resultados del cuestionario de validación de los especialistas	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados de la Dimensión 1 del Autoreporte subnivel elemental	98
Tabla 2 Resultados de la Dimensión 2 del Autoreporte subnivel elemental	99
Tabla 3 Resultados de la Dimensión 1 del Autoreporte subnivel medio	101
Tabla 4 Resultados de la Dimensión 2 del Autoreporte subnivel medio	102
Tabla 5 Resultados de la dimensión 1 del Autoreporte subnivel superior	104
Tabla 6 Resultados de la dimensión 2 del Autoreporte subnivel superior	105

1. Introducción

1.1. Definición del Problema

La experiencia derivada de la práctica pre-profesional durante la formación en la carrera de Educación Básica, fundamentalmente en los ciclos 7mo, 8vo y 9no, como parte del itinerario de Lengua y Literatura, ha permitido profundizar en políticas educativas y documentos curriculares que conciernen a esta área, así como también en los documentos institucionales de la Unidad Educativa (UE) “Abelardo Tamariz Crespo”, tales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Planificación Curricular Anual (PCA) y en la Planificación de Unidad Didáctica (PUD). A partir de todos ellos se obtuvo la siguiente información:

Dentro del currículo ecuatoriano se pone énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa, esta prioriza el conocimiento de la lengua y su uso en contextos concretos de comunicación tanto oral como escrita. Lo anterior se asume, debido a que desde la Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador (2008), en el art. 27 de la Constitución se establece que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (p.7)

Entonces, el estado debe prevalecer que la educación favorezca el desarrollo integral del ser humano e incluye las competencias como parte de este, al igual que el sentido crítico, arte, cultura física, etc. Por otra parte, el Ministerio de Educación del Ecuador (2018) en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural manifiesta lo siguiente:

Art. 6, inciso x: “Garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo” (p.15).

Art. 11, inciso i: “Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas” (p.19).

Art. 42: “La Educación General Básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato” (p.30).

Al respecto, la garantía de una educación pública, gratuita y de calidad en la Educación General Básica (EGB) implica que los estudiantes cuenten con las competencias adecuadas para continuar con los estudios de bachillerato y que, a su vez, participar de manera crítica, responsable y solidaria dentro de la sociedad. De todo ello, el estado, las instituciones educativas y los docentes son responsables.

En correspondencia, a partir de la normativa, la educación ecuatoriana abarca el aprendizaje por competencias y se presenta la competencia comunicativa como parte de las básicas, debido a que es fundamental para un ser humano desenvolverse asertivamente en todas las esferas de la vida en sociedad. Para que el desarrollo de competencias sea posible en la escuela, esta debe asumir su responsabilidad, pues es evidente que las instituciones educativas -como sistemas integrales- poseen un rol decisivo en la formación académica, profesional y personal de

los sujetos. Sin embargo, a partir de lo establecido en la ley se aprecian las siguientes contradicciones en relación con la realidad educativa:

Existe una falencia en el currículo, pues se muestra al enfoque comunicativo de manera explícita exclusivamente en Lengua y Literatura y en Educación Cultural y Artística, razón por la que no se asume como un eje transversal en las demás áreas del conocimiento, aunque en todas se trabaja con las macrodestrezas de escuchar, hablar, escribir y leer. En relación, a través de la observación a las actividades áulicas y no áulicas y un cuestionario de autorreporte dirigido a los docentes de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”, se revela que no se concibe como fundamental formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de la EGB en áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas.

Siguiendo la misma línea, en la institución no se evidencia en el PEI, en sus cuatros dimensiones de la gestión escolar (gestión de convivencia, participación escolar y cooperación; gestión pedagógica; gestión de seguridad escolar; y, gestión administrativa) ningún apartado que precise el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, pese al problema anterior y, en especial, cuando el razonamiento verbal es identificado como el proceso más deficitario en los resultados de la prueba “Ser Bachiller”. Como medida de acción, en el plan de mejora institucional se presenta únicamente un taller, acción considerada insuficiente en relación al nivel de complejidad de la problemática, no solo por la brevedad sino por los contenidos abordados.

Estas contradicciones entre la realidad de la institución y las aspiraciones e ideales planteados desde las políticas educativas de Ecuador y el enfoque comunicativo, en cuanto a la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse asertivamente por medio del lenguaje en cualquier contexto, permiten determinar

la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer desde la gestión escolar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la Educación General Básica?

1.2. Justificación

Desde los currículos escolares ecuatorianos se defiende la puesta en práctica del enfoque comunicativo, que prioriza el trabajo a favor de la comprensión y construcción de significados en situaciones comunicativas específicas -representadas en el texto o discurso- e involucra desarrollar un conjunto de destrezas asociadas a la lengua y su uso. Dentro de este enfoque es fundamental que los estudiantes aprendan a: saber decir lo que piensan, saber entender lo que otros dicen y saber transmitir lo que otros dijeron, sin alterar la información; esto permitirá que se desenvuelvan eficazmente no solo en la escuela, sino en la vida personal, social y posteriormente laboral.

Por lo anterior, la puesta en práctica de este enfoque no se debe considerar exclusivo del área de Lengua y Literatura ni se puede desvincular de las dimensiones de gestión escolar, puesto que la escuela en su conjunto tiene la responsabilidad de concebir, ejecutar y evaluar acciones estratégicas viables en función de lograr el perfeccionamiento de comunicadores eficientes, todo ello como garantía de que niños, niñas y jóvenes tengan la oportunidad de continuar con sus estudios superiores y se configuren en ciudadanos activos y responsables capaces de afrontar los cambios y las nuevas demandas sociales, que contribuye, a su vez, al alcance de su bienestar.

Además, es relevante mencionar que al desarrollar la competencia comunicativa desde las escuelas, se favorece a la justicia social, pues se les brinda a todos los estudiantes las mismas oportunidades de adquirir un conjunto de destrezas asociadas a la lengua y su uso, para obtener diferentes propósitos por medio de ella. Si las escuelas asumen su responsabilidad de convertir a todos sus estudiantes en comunicadores competentes, se estaría hablando de equidad, criterio clave de calidad educativa, que se refiere a “la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real de acceso

de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p.6).

En este sentido, para lograr que las instituciones educativas ofrezcan un servicio educativo de calidad, en cuanto a formación de buenos comunicadores, es necesario que docentes, administrativos y autoridades comprendan lo siguiente: “todos los estudiantes son aptos para adquirir competencias; otra cosa es en qué grado las desarrollan, en cuánto tiempo, cómo y para qué” (Reyzábal, 2012, p.67). En correspondencia, el enfoque comunicativo tal como se presenta, a partir de las destrezas con criterio de desempeño, exige su desarrollo de manera progresiva de acuerdo con el nivel de complejidad que caracteriza los diferentes grados y subniveles.

Es importante destacar también que, no se debe asumir al enfoque comunicativo como una simple añadidura al currículo de EGB, sino visualizarlo como una representación de “las intenciones, las finalidades, el marco de referencia para la selección de contenidos y experiencias en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real” (Pérez, 2012, p.2), por ende, resulta ventajoso y útil para los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

La garantía de un proceso de enseñanza-aprendizaje coherentemente articulado con las necesidades de formación como comunicadores eficientes, no solo en un grado específico sino en la lógica relación que demanda todos los subniveles de EGB, representa un trabajo conjunto para la gestión escolar de la institución educativa, misma que debe comprometerse a favor de sus estudiantes, de manera que brinde mayor atención a “las enseñanzas y aprendizajes propuestos en el ámbito intelectual, emocional, ético y práctico, tanto en lo individual como en lo social” (Reyzábal, 2012, p.67) y no debe enfocarse exclusivamente en actividades burocráticas.

La escuela debe centrarse en la mejora educativa y guiar a su equipo directivo y administrativo a presentar una mayor responsabilidad hacia el incremento de los aprendizajes de sus estudiantes, adecuando las propuestas para atender las necesidades de la institución y que, por supuesto, deben plasmarse en los documentos escolares. Lo anterior, presupone un trabajo sistemático y coherente institucional desde el punto de vista de las dimensiones de gestión escolar: gestión de convivencia, participación escolar y cooperación; gestión pedagógica; gestión de seguridad escolar; y, gestión administrativa.

Para resumir, se considera que el presente proyecto de investigación, adscrito a la línea de investigación “Organización escolar y contextos educativos”, es de gran pertinencia por la finalidad del tema seleccionado, que se centra en fundamentar una concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa, desde la gestión escolar, en la EGB de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”. A partir de ello, se busca atender a la problemática mencionada, exponiendo por qué desde la organización institucional se focaliza al alumno y su capacidad para comunicarse asertivamente, según las demandas sociales y educativas, en cuanto al alcance de las macrodestrezas para facilitar el razonamiento verbal, enriquecer el vocabulario y las relaciones entre nociones y conceptos.

1.3. Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo General

Fundamentar una concepción pedagógica que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de la articulación coherente de las dimensiones de la gestión escolar, en la Educación General Básica de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”.

Objetivos específicos

1. Determinar los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la competencia comunicativa en sentido general y específicamente desde la importancia que se le debe otorgar en las dimensiones de la gestión escolar.
2. Diagnosticar la importancia que, desde la gestión escolar, se brinda al desarrollo de la competencia comunicativa en la institución, así como la concepción que los docentes de Educación General Básica poseen sobre este enfoque en las asignaturas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas; en la UE “Abelardo Tamariz Crespo”.
3. Establecer ideas científicas y principios que permitan la fundamentación de una concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de la articulación coherente de las dimensiones de la gestión escolar, en la Educación General Básica de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”.
4. Validar desde el punto de vista teórico la efectividad de la concepción pedagógica fundamentada para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la articulación coherente de las dimensiones de la gestión escolar, en la Educación General Básica de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”.

2. Fundamentación Teórica

2.1. Desarrollo de la competencia comunicativa

2.1.1. Antecedentes: Competencia Comunicativa

Esta investigación gira en torno al tema de la competencia comunicativa, a partir de ello, es fundamental iniciar la fundamentación teórica desde la profundización sobre el término de competencia. Al respecto, “competencia”, según la Real Academia de la Lengua Española se define como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, que posee una relación con su origen etimológico, pues se deriva del latín *competentia* que

significa pertenecer o comprometerse con algo, haciendo alusión a que el ser humano es responsable de ciertas tareas y acciones, de acuerdo a sus capacidades.

Han sido varias las miradas que se han establecido a lo largo de los años acerca del término, considerando también las percepciones que se efectúan en las investigaciones de los autores a cargo, por ejemplo, referirse a competencia es entender a un complejo sistema articulado que se va desarrollando y pretende integrar una “serie de saberes”; según Coll (2007), estos saberes son conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que permiten que una persona sea capaz de desenvolverse asertivamente en un aspecto específico. Por otro lado, según Pérez (2017) en sentido plural, se determina que:

Son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones singulares de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal como en la social y profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar. (p.8)

De esta manera, la suma de competencias comprende el desarrollo holístico del ser humano para que este pueda proceder de manera adecuada en contextos concretos. También, es importante considerar que el desarrollo de una competencia no abarca únicamente la adquisición de conocimientos en el sentido de sólo saber, sino que “debe abarcar un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer” (Pérez, 2017, p.8). En otras palabras, un individuo competente debe ser capaz de realizar ciertas acciones en respuesta a las exigencias de situaciones y a la resolución de problemas presentados a lo largo de la vida, sobre todo en aquellos escenarios que requiere de una socialización o intercambio de ideas, pues el ser humano presenta la necesidad de comunicarse con lo que está a su alrededor.

Como antes se refirió, la necesidad de comunicarse está presente en todas las etapas del ser humano, desde el nacimiento en el llanto de un recién nacido expresando que tiene hambre, en los balbuceos de un bebé que enuncia su felicidad, en las palabras de un niño que quiere ser escuchado, porque de eso se trata, de querer formar parte de la sociedad en la que se desarrolla. Estas habilidades comunicativas se van fomentando hacia su dominio a lo largo de la formación académica del individuo, por ello, se pone de manifiesto la importancia de que la escuela asuma el rol de desarrollar este tipo de competencias en sus estudiantes. El fin es adquirir conocimientos y habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), adecuarlos a las circunstancias, expresarlos y actuar de forma eficaz en situaciones de socialización comunicativas.

A partir de ello, es indispensable definir “competencia comunicativa”, sin embargo, establecer un concepto conveniente para este trabajo requiere un recorrido por una variedad de definiciones presentadas a lo largo de los años. Durante el siglo XX no aparece un concepto fijo en el ámbito educativo; “no es hasta la segunda mitad de nuestro siglo cuando surge con fuerza lo que podríamos denominar el *paradigma comunicativo*” (Cassany, 1999, p.11), en relación a los principios lingüísticos y psicopedagógicos necesarios para enseñar la lengua, que es considerada como una actividad humana y una herramienta social para conseguir propósitos determinados.

No obstante, el concepto como tal -competencia comunicativa- surge por primera vez en 1972 aportado por Dell Hymes, quien se opone a la competencia gramatical propuesta por Chomsky, definida como “la capacidad cognitiva que le permite a una persona convertir sus representaciones mentales en palabras” (Menegotto, 2016, p.2) y de la definición fragmentaria de Habermas, quien refiere esta competencia a “una situación discursiva ideal, del mismo modo que la competencia lingüística se refiere al sistema abstracto de reglas lingüísticas” (Ronquillo y Goenaga, 2009, p.4), para instituir que, según las reglas que regulan la lengua, la competencia

comunicativa es aquella en la que se integra una serie de saberes -cuándo, dónde, con quién y cómo- del habla.

A continuación, a este concepto se articulan coherentemente otros componentes tales como la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, los cuales son propuestos en el estudio que realizan Canale y Swain en 1980 como una estructura teórica que lo transforma en una concepción multidimensional (Ronquillo y Goenaga, 2009). Del mismo modo, otros autores como Girón y Vallejo (citado en Martínez, 2015) definieron en 1992 que este término comprende una serie de aptitudes y conocimientos que se debe tener para comunicarse a partir del uso de sistemas lingüísticos y translingüísticos y ser parte de una comunidad sociocultural.

Por su parte, Cassany (1999) siguiendo los estudios de Hymes, formula la competencia “como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (p.15), es decir, que se dispone de una serie de saberes que impulsa a un comportamiento determinado y a una comunicación adecuada, dependiendo de las características del contexto en que se desenvuelva. Tal cual, señalando a Cassany (1999), dentro de la competencia comunicativa se concibe a la lengua como un medio para obtener diferentes propósitos y al discurso como un acto contextualizado, a la vez que se incorporan contenidos culturales y la diversidad lingüística.

2.1.2. Competencia Comunicativa - Competencia Pragmática

Aunque una de las concepciones que mayor énfasis se le va a brindar en esta investigación es la de Cassany, - el por qué se va a profundizar más adelante-, conviene destacar que otra competencia importante a relacionar con la comunicativa es la pragmática, puesto que, en palabras de Méndez (2013), ésta:

Se encuentra relacionada con la capacidad que posee el hablante para organizar las oraciones en secuencias lógicas de tal manera que sea posible comprenderlo así como la manera en la que hace las relaciones entre las ideas para hacer posible la interacción en situaciones comunicativas reales. (p.45)

Como bien se especifica, la relación de ambas competencias le brinda a un individuo herramientas, puesto que “el fin de la enseñanza es promover el aprendizaje, pero uno que se encuentre contextualizado y que le proporcione al sujeto herramientas que le permitan hacer parte del mundo” (Méndez, 2013, p.48); a su vez, este sujeto puede desenvolverse en ciertas situaciones comunicativas con la finalidad de encontrar una solución a las problemáticas a las que pueda estar enfrentándose. De la misma forma, otro de los autores que determina esta importancia es Reyzábal (2012) quien considera que la competencia comunicativa requiere una pragmática global de la comunicación con el fin de que un sujeto pueda convertirse en un comunicador eficiente, tal como muestra la siguiente figura:

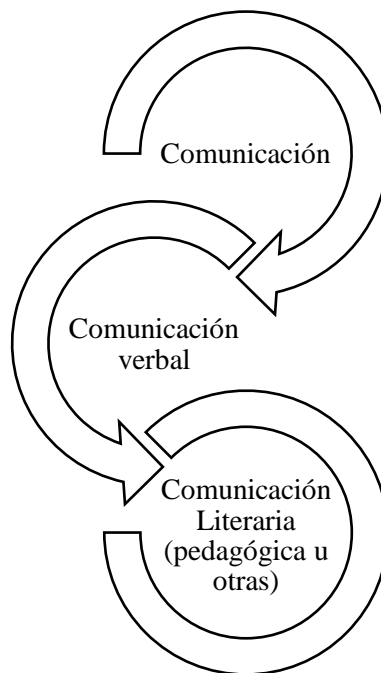


Figura 1 Pragmática global de la comunicación
Fuente: Adaptado de Reyzábal, 2012, p.70

De esta manera, se resalta la importancia de la pragmática global de la comunicación, puesto que en ella intervienen todo tipo de comunicación y todo tipo de lenguaje -símbolos, señas, señales, signos, palabras, etc.-, con el fin de ampliar las posibilidades de que el sujeto pueda ser capaz de socializar e interactuar con otros sujetos; además, “los humanos maduramos en un mundo de redes comunicativas muchas veces simultáneas y no siempre coincidentes, en el que debemos acoplarnos pero no diluirnos para llegar a ser lo que deseamos ser” (Reyzábal, 2012, p.70).

A partir de ello, las personas se convierten en comunicadores competentes que llegan a satisfacer también otras necesidades básicas del ser humano, como es el afecto y la inclusión en ciertos contextos, comprobando su aceptación y valoración en la sociedad en la que desenvuelve, fomentando no solo la autonomía personal, sino también la responsabilidad de trabajar y contribuir en un grupo.

Además, este asunto conlleva a un proceso de *descodificación y codificación de textos* que, absolutamente, requiere de la competencia comunicativa y en la competencia textual emisora, según Reyzábal (2012), intervienen los siguientes: 1) sé lo que quiero decir y cómo; 2) comprendo lo que digo; 3) asumo las implicaciones de mi decir; y, 4) autoevalúo lo dicho y cómo lo he dicho y corrijo lo necesario. Mientras que para la competencia textual receptora (Reyzábal, 2012), intervienen: 1) comprendo e identifico el tipo de texto; 2) reconozco la intención comunicativa del emisor; 3) asumo o cuestiono las ideas expuestas y las relaciono con otras; y 4) valoro críticamente lo que está dicho.

Esta postura se considera, visiblemente, coherente en relación a lo que implica ser un comunicador competente, pero se añade a esta concepción entendida como un acto individual que un sujeto debe: saber decir lo que piensa (producir significados), saber entender lo que otros dicen (comprensión de significados), y saber transmitir lo que otros dijeron sin alterar la información

(reproducción de significados) todo ello en un contexto comunicativo determinado en el que se encuentran presentes los conocimientos lingüísticos y a lo cual favorecen las aulas comunicativas como contextos generadores de competencias.

2.1.3. Competencia comunicativa: Importancia de las aulas comunicativas.

La competencia comunicativa requiere que el docente y otros sujetos de la comunidad educativa consideren lo siguiente: “la finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma” (p.14); no obstante, esto no sólo representa una responsabilidad para el área de lengua únicamente, todos deben esforzarse en diseñar un ambiente en la escuela y en el aula, de manera que el aprendizaje se dirija hacia la adquisición de conductas y destrezas comunicativas específicas: comunicarse, desenvolverse en el exterior, acoger información, comprenderla, manipularla, ejercer una reflexión sobre ella, transmitirla y/o construir otros datos a partir de la misma.

Como una de las características de los enfoques comunicativos planteada por Cassany (1999) se destaca la enseñanza de esta competencia como un proceso global que debe incidir en los diversos niveles de la lingüística:

El modelo cognitivo predominante de procesamiento de la información es el denominado genéricamente *top-down* (de arriba a abajo), en el que la comprensión o la producción verbales parte de los niveles superiores, semánticos y pragmáticos (activación de esquemas de conocimiento, anticipación de estructuras, formulación de hipótesis), y va descendiendo hasta la valoración de los elementos discursivos (estructuras textuales, diseño gráfico, etc.) y la decodificación de los gramaticales (léxico, sintaxis). (p.20)

A partir de ello, se resalta la importancia de trabajar la competencia comunicativa considerando sus diferentes características y, además, trabajar en conjunto con aquellas destrezas y

conocimientos adquiridos en base a sus experiencias previas, se requiere entonces que “las técnicas didácticas de comprensión y producción (...) active conocimientos previos (marcos conceptuales, saberes enciclopédicos, rutinas comunicativas)” (p.14); con la finalidad de impulsar la capacidad de interpretación, reflexión e interacción con la realidad que les rodea. Se deben generar procesos de aprendizaje en torno a situaciones comunicativas eficientes.

Al respecto, Cassany (1999) propone una serie de características que deben tener las actividades comunicativas para la formación de comunicadores eficientes y competentes:

Implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje
<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone actividades en el aula que se insertan en un contexto comunicativo. • Ejecuta actividades en el aula con un propósito comunicativo, las cuales tratan de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua. • Considera que el aprendiz tenga claridad sobre su intención y finalidad comunicativa.
<p>Autenticidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza en las actividades de clase un lenguaje real en situaciones reales.
<p>Discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone actividades que obligan al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos. • Propone actividades en las que utiliza el discurso manteniendo su estructura y estilo propio.
<p>Habilidades comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve que el aprendiz practique la producción y la recepción de textos orales y escritos. • Promueve que el aprendiz procese (hable, escuche, lea, etc.) el discurso en tiempo real.
<p>Vacío de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera actividades con vacío de información intelectual (actividades sobre algo que no se sabe).
<p>Elección</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir lo que dice. • Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir cómo decirlo.
<p>Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta actividades para autoevaluar si se consiguió el propósito comunicativo.
<p>Dinámica de grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera actividades para que el aprendiz trabaje en parejas o en grupos. • Propone actividades que exigen la solución de problemas. • Propone actividades en las que el aprendiz tenga un grado de control sobre las actividades y el material y tenga posibilidades de tomar iniciativas.
<p>Importancia de los errores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da significado a los errores en relación con el objeto de la actividad, considera que estos errores pueden afectar la comprensibilidad del discurso. • Utiliza criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto dentro de las actividades propuestas.

Figura 2 Actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje

Fuente: Adaptado de Cassany, 1999, pp.12-13

Los docentes y administrativos educativos deben dejar su papel de orador que busca simplemente transferir contenidos pedagógicos y pasar a concentrarse en fomentar la práctica de la competencia comunicativa de sus estudiantes, mediante la organización e implantación de “secuencias didácticas en las que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva, con variación interactiva (individual, parejas, grupos pequeños y grandes) y apoyo de medios audiovisuales” (Cassany, 1999, p.17). Estas planificaciones deben considerar la importancia de esta competencia y sus características para ser vinculadas con las particularidades de los individuos, ambiente y contexto.

2.2. Competencia Comunicativa: Otras competencias como componentes

Dentro de la competencia comunicativa se articulan también, según los autores Pérez y Trejo (2012) y Ronquillo y Goenaga (2009) -ambos estudios con base en la investigación realizada por Canale y Swain en 1980-, ciertos “componentes” que deben desarrollarse tanto dentro como fuera del aula, es decir, a partir de las dimensiones de una gestión escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas. Los componentes son:

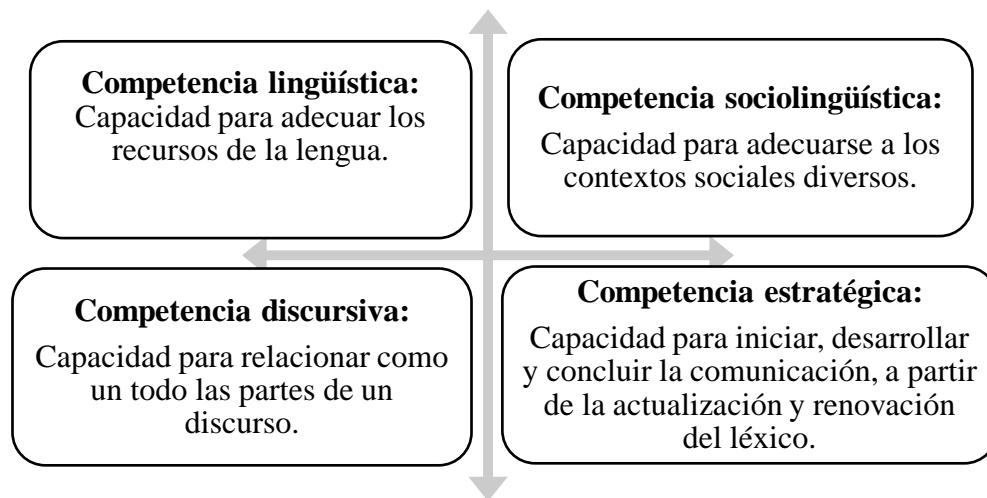


Figura 3 Componentes de la competencia comunicativa

Fuente: Adaptado de Pérez y Trejo, 2012, p.88

Es importante destacar que estos llamados componentes fueron también presentados en su momento por el investigador Dell Hymes y los denominó “sectores”; no obstante, fue considerado como un concepto monolítico, por aquella razón, se considerará la concepción multidimensional de Canale y Swain (Ronquillo y Goenaga, 2009). A continuación, se considera de vital importancia describir y analizar cada una de las competencias mencionadas, que sirven de componentes de la competencia comunicativa, con la finalidad de destacar la relevancia de cada una y, posteriormente, contribuir al principal objetivo de esta investigación: fundamentar una concepción pedagógica a favor del desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de la articulación coherente de las dimensiones de la gestión escolar, en EGB de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”.

2.2.1. Competencia lingüística

Esta competencia hace referencia a la capacidad lingüística del sujeto, es decir, al conocimiento que se posee sobre una lengua: signos, reglas y combinación entre estos y adecuación de los mismos en las diferentes situaciones comunicativas. En palabras de Pérez y Trejo (2012), esta “representa el conocimiento de la morfosintaxis y el vocabulario de la lengua, que al mismo tiempo permite distinguir lo gramatical de lo agramatical” (p.88). Todo ello brinda importancia al uso -correcto- de los códigos lingüísticos, vocabulario, oraciones, palabras, semántica, etc.; el sujeto es capaz de adecuar los recursos y las reglas de la lengua con eficiencia.

En la competencia lingüística se requiere el uso y la implementación de actividades comunicativas que, siguiendo a Tinajero (2010), deben poner énfasis en los siguientes niveles o componentes (microcomponentes):

Componente fonológico hace referencia a aquellas reglas para combinar fonemas y para pronunciar morfemas, lo que da lugar a la formación de las palabras.

Componente sintáctico en cuanto al grupo de reglas para combinar morfemas y formar palabras en unidades significativas (oraciones y textos).

Componente semántico compuesto por reglas para asignar un significado a cada enunciado y establecer relaciones semánticas.

Componente léxico con base a las propiedades y significados más relevantes de cada una de las palabras de una lengua.

Componente morfológico basado en las reglas generales para formar palabras.

Estos microcomponentes, a partir de las reglas de la lengua, representan una estructura secuencial sobre el proceso de formación de palabras en general; su desarrollo conlleva, conjuntamente, al provecho de otras capacidades para reconocer situaciones comunicativas y elegir los recursos necesarios según el contexto en el que sucede; debe “conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos, que configuran tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico” (Tinajero, 2010, p.4). Por ello, se requiere que el sujeto posea conocimientos no sólo lingüísticos, sino también socioculturales, por un lado, como orador, por la capacidad de expresión y transmisión de significados; mientras que, como oyente, por la capacidad de interpretación de conceptos.

2.2.2. Competencia sociolingüística

Competencia basada en la capacidad de adecuación frente a los diversos contextos sociales a los que se pueda enfrentar un sujeto. Pérez y Trejo (2012) la relacionan con el “conocimiento de las reglas socio-culturales de uso en una comunidad (...) capacidad que posee el hablante para comunicarse en determinado contexto de forma apropiada, al tener en cuenta las normas de interacción, convenciones sociales, estatus de los participantes, actitudes” (p.88). Para el desarrollo de esta competencia se requiere de actividades en las que, según Martín y Melero (2015), el

lenguaje del discurso debe de adecuarse a lo siguiente: 1) contexto; 2) receptor; 3) finalidad comunicativa; y, 4) tipología textual.

En consecuencia, el sujeto posee el conocimiento de enfrentar cualquier situación o dimensión social y comunicativa, de manera que hace uso de la lengua según los diversos marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (Martín y Melero, 2015). Como bien se dijo, aquí intervienen ciertas particularidades en cuanto a normas, convecciones e interacciones sociales, es decir, cómo saludar (formal o informal), cómo y cuándo hablar (turnos de palabra), cómo dirigirse a alguien (tú o usted), etc.

2.2.3. Competencia discursiva

En relación a la capacidad discursiva, el sujeto es capaz de relacionar, como un todo, las partes de un discurso; además, hace énfasis en el “conocimiento de las formas lingüísticas para producir textos orales o escritos (...) capacidad del hablante que le permite comprender y producir enunciados que van más allá de una oración” (Pérez y Trejo, 2012, p.88). En esa misma línea, se propone que las actividades realizadas, en torno a este componente, destaquen los siguientes elementos desarrollados por Núñez (2002):

Coherencia que hace referencia a la lógica del discurso (principios generales del discurso) y a la construcción del mismo (formas de manifestación).

Corrección relacionada a la gramática en cuanto a la aplicación de reglas de la lengua y a la presentación de un texto (léxico-semántico y fonético-fonológico).

Adecuación que sirve para la eficiente elección de entre todas las posibilidades que brinda la lengua según el contexto discursivo (objeto, situación e interlocutor) y la diversidad lingüística.

Cohesión que se relaciona con las articulaciones gramaticales y a los mecanismos léxicos y semánticos del texto.

Cooperación que rige una interacción verbal en cuanto la finalidad y dirección sean pertinentes, claras y adecuadas.

Cortesía que hace referencia a las restricciones sociales y culturales que puedan existir frente a la situación comunicativa.

Estos elementos son presentados de manera que se atienda a las características de la competencia discursiva; Núñez (2002) destaca que al emplear este componente se pueden diferenciar tres planos de contenido: la realidad extralingüística (designación), las categorías de la lengua (significado) y la función discursiva (sentido). Por último, es necesario resaltar que en esta competencia se destacan la oralidad y la escritura e “implican esquemas mentales -formas de pensamiento- distintos” (Núñez, 2001, p.169); aunque se relacionan la una con la otra, se requiere estrategias diferenciadas, pues no es lo mismo comprender y/o producir cartas como elaborar y realizar presentaciones orales.

2.2.4. Competencia estratégica

Competencia que hace referencia a la capacidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación eficientemente; la persona puede “solventar problemas que surgen en la comunicación (...) Refiere la habilidad para usar estrategias de comunicación verbales y no verbales tendientes a la compensación de carencias lingüísticas o el reforzamiento de la efectividad de la comunicación” (Trejo, 2012, p.88). A partir de ello, se dice que el sujeto posee y emplea una actualización y renovación de la lengua siempre que es necesario.

Por otro lado, se señala que esta competencia se considera el eje de las tres mencionadas anteriormente -lingüística, sociolingüística y discursiva- puesto que en esta competencia se despliegan los recursos para afrontar una situación comunicativa, relacionando de esa manera los demás componentes. En este sentido, Devis, Cantero y Fonseca (2017) presentan cuatro

(sub)competencias específicas, que se deben considerar al momento de diseñar actividades comunicativas en torno a la C. Estratégica:

Competencia productiva resalta las actividades en las que se producen unidades, enunciados y discursos propios y hacerse entender sin ninguna dificultad.

Competencia perceptiva destaca actividades en las que se percibe y comprende unidades, enunciados y discursos y entender sin ninguna dificultad

Competencia mediadora con actividades que relacionan unidades, enunciados y discursos ajenos, entre códigos diversos; entenderlos y hacerlos entender a alguien más.

Competencia interactiva con actividades que lo relacionan con otro u otros interlocutores.

Sin lugar a dudas, la competencia estratégica posee una relación estrecha con la concepción de Pérez (2017) sobre competencia en general, quien señala el triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer, a los que añadimos el saber entender y saber transmitir, pues de esto se trata la comunicación, del desarrollo de saberes, habilidades, valores y actitudes comunicativas. Ser un comunicador competente requiere el dominio de los 4 componentes, de modo que sea capaz de enfrentar cualquier tipo de situación, en cualquier contexto comunicativo. Las herramientas que estas competencias brindan al ser humano contemplan la atención a la necesidad de comunicarse empleando los recursos adecuados.

2.3. La importancia que deben otorgar las dimensiones de la gestión escolar al desarrollo de la competencia comunicativa

En primera instancia, es relevante resaltar que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), según Aranda (2009), son herramientas que, a manera de marco de y para la actuación, recogen la explicitación de principios y de acuerdos útiles para tomar, guiar y orientar coherentemente las decisiones tomadas y las prácticas desarrolladas en la institución educativa. A

partir de ello, se puede determinar también que los PEI presentan ciertas dimensiones de gestión escolar que, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), sirven de instrumento para una planificación estratégica sobre la gestión de diversos procesos que se desarrollan dentro de una institución educativa, con la finalidad de responder a los estándares de calidad educativa.

Esta planificación se realiza por dimensiones de gestión, como bien se dijo, los cuales permiten una cohesión de diferentes acciones que transformen la gestión educativa para contribuir a la mejora continua y a los aprendizajes; teniendo en cuenta como principales: las necesidades de sus estudiantes, los requerimientos para su funcionamiento y las exigencias del entorno de la institución. Es importante resaltar que dicha planificación requiere de la participación de toda la comunidad educativa, tal como lo explicita el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2018) en su art. 17 (De los derechos y obligaciones de la comunidad):

“d) Participar, correlativamente al cumplimiento de sus obligaciones contenidas en esta Ley, en la construcción del proyecto educativo institucional público para vincularlo con las necesidades de desarrollo comunitario” (p.21). En esa misma línea, se conciernen 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020), como dimensiones del PEI: 1) gestión de convivencia, participación escolar y cooperación; 2) gestión pedagógica; 3) gestión de seguridad escolar; y, 4) gestión administrativa.

2.3.1. Dimensión de gestión de convivencia, participación escolar y cooperación y el desarrollo de la competencia comunicativa

En esta primera dimensión se puede destacar “uno de los objetivos de la innovación educativa que es fomentar la participación social mediante la reflexión de la situación actual de un sistema educativo, sea nacional o institucional, para proponer y aceptar cambios que transformen el sistema” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020, p.27). Por tanto, el desarrollo de esta

dimensión se efectúa en base a orientaciones que comprenden lo siguiente: ningún niño del centro escolar debe quedar fuera del diseño de los PEI, ya que se constituye con la participación de todos.

De esto se dice que, “la participación adquiere relevancia en todas las etapas del ciclo evolutivo de una persona y, más aún, en las etapas tempranas de la educación de los sujetos. Ello implicaría que los sistemas educativos (...) diseñen prácticas que las promuevan” (Montesdeoca, Vieytes y Peregalli, 2011, p.92). Ahora bien, es importante potenciar la participación en los estudiantes, con el fin de que esta acción provoque el desarrollo de competencias durante su formación.

Además, dicho desarrollo de competencias, en general, es una responsabilidad de la escuela, pues es evidente que las instituciones educativas, como sistemas integrales, poseen un rol decisivo en la formación académica, profesional y personal de los sujetos para que sean capaces de desenvolverse en todas las esferas sociales. La competencia comunicativa figura como un factor clave en la contribución de la mejora integral del hombre como ser humano y como pilar fundamental para la sociedad; no solo sirve como medio para comunicar lo que se sabe y se conoce, sino que también se centra en descubrir cómo hacer que esos conocimientos al ser transmitidos sirvan a la sociedad, la mejoren y la construyan.

Connell (1997) sostiene que el sistema educativo “conforma el tipo de sociedad que está naciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo” (p.22). A partir de la coherente relación de esta dimensión con el desarrollo de la competencia comunicativa, los niños y jóvenes podrán formarse personal y profesionalmente, podrán compartir, aprender y participar activamente de la vida en sociedad.

Otro punto a enfatizar es el desarrollo del Código de Convivencia en el que, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), “el empleo de metodologías para la resolución de

conflictos, como la mediación o la negociación para defender distintos puntos de vista son un aporte para la vivencia democrática y participativa” (p.29). Es por ello que existe la necesidad de crear un conjunto de significados culturales que les permita a los estudiantes resolver problemas prácticos en pro de mejorar el bienestar de todos.

Esta dimensión presenta una relación directa con la educación y, por ende, con la competencia comunicativa. Pues, en palabras de Pompa y Pérez (2015), “se hace necesaria una educación que contribuya al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja” (p.163). Aunque no lo parezca, que un estudiante sea un comunicador eficiente facilita su integración en la sociedad, pues va adquiriendo paulatinamente conocimientos, va interpretando, analizando y reflexionando sobre variadas concepciones originadas en el entorno. Lo anterior, conlleva a un proceso de inserción, convivencia y participación en el medio en el que se desenvuelve el sujeto y lo hace capaz de enfrentarse a cualquier situación comunicativa concreta con facilidad.

2.3.2. Dimensión de gestión pedagógica y el desarrollo de la competencia comunicativa

Esta dimensión, por su parte, conlleva una serie de elementos que garantizan la formación exitosa de los estudiantes, además, “es la razón de ser del proceso de enseñanza- aprendizaje, que cobra relevancia cuando se reconoce que es un hecho central alrededor del cual las demás dimensiones deben girar” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020, p.34). En este apartado intervienen elementos como la Planificación Curricular Institucional (PCI), la Consejería estudiantil y el Rendimiento académico, que deben requerir la interacción de los diferentes sujetos participantes (directivos, docentes, estudiantes) de la institución educativa para crear un ambiente colaborativo donde se comparta el compromiso de transformar las prácticas educativas, en función de las necesidades manifestadas.

Añadiendo, se considera necesario determinar que, desde la gestión pedagógica, también se le debe otorgar la debida importancia a la competencia comunicativa, partiendo, en primer lugar, de la adquisición de competencias como eje transversal, lo cual no debe quedarse simplemente en los docentes, sino que debe ser transmitida a los estudiantes. Tal como lo determina Botero (2008):

En los sistemas educativos contemporáneos la formación del profesorado debe incluir no solo la instrucción en conocimientos sino una educación integral del sujeto (...) como categorías imprescindibles para alcanzar la formación integral. Pero esta formación integral no solo es para el profesor en formación también es fundamental que recaiga sobre los estudiantes (p.3).

Agregando a lo anterior, es importante subrayar que esta incorporación de competencias dentro de la gestión pedagógica, para ser considerada como eje transversal de las asignaturas, puede suponer un puente entre aquellos que defienden los contenidos innatos de las asignaturas y aquellos que defienden el desarrollo de estrategias, es decir, entre los docentes “que sostienen que buen educador es el que sabe su materia y los que aseguran que, para enseñar, lo crucial radica en la metodología empleada, pues la adquisición de una competencia exige dominar ambos campos” (Reyzábal, 2012, p.67); por ello, se considera necesario que el docente visualice la competencia como un conjunto de saberes, destrezas y actuares precisos para transformar el contexto educativo.

Si contemplamos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudarnos a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, auto-consciente e innovadora. (Reyzábal y Sanz, 1995, p.11)

Para proseguir y entender con mayor profundidad lo que se quiere decir, se considera necesario dar a conocer lo que se entiende por ejes transversales. Estos abarcan problemas latentes en la sociedad que requieren de una toma de decisión tanto personal como colectiva y, dentro de la educación, Reyzábal y Sanz (1995) reconocen estos ejes como “el centro de las actuales

preocupaciones sociales, se convierten en ejes en torno a los cuales gira la programación de las áreas curriculares, las cuales se convertirán entonces en los instrumentos necesarios para la consecución de las finalidades deseadas” (p.10). En estas últimas, se incluye el desarrollo de competencias útiles tanto dentro como fuera del ámbito escolar, considerando que “en cada competencia, subyacen múltiples habilidades, conocimientos, valores, emociones, experiencias, estrategias de actuación, motivaciones y actitudes (Reyzábal, 2012, p.66) y no representan un simple reflejo de una destreza concreta.

Con ello, se puede decir que estos ejes son fundamentales pues permiten atender y ofrecer solución alguna a ciertos problemas sociales a partir de la educación, lo que conllevaría la modificación del currículo con la debida articulación de las diferentes asignaturas, consintiendo así la definición brindada por Botero (2008) quien establece que los ejes transversales:

Son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes una mayor formación en aspectos sociales. (p.1)

A partir de ello, también se atiende a las características de esta dimensión, puesto que reflejar la competencia comunicativa como un eje transversal, dentro de la gestión pedagógica y del currículo, constituye “proponer interacciones entre los distintos actores de la institución educativa, en un ambiente colaborativo que parta del contexto institucional en el que se desenvuelven los estudiantes con el objetivo de consolidar las acciones para la transformación de las prácticas educativas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020, pp.34-35). Dicho esto, se puede determinar lo que implica ser un comunicador competente.

En palabras de Botero (2008), los ejes constituyen “fundamentos para la práctica pedagógica, al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, mediante conceptos,

procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje” (p.1) y no hay duda de que se debe vincular con la comunicación, la cual conlleva “saberes, normas y destrezas propias, es decir, que precisa un entramado que va más allá del uso del lenguaje verbal (oral o escrito)” Reyzábal (2012, p.65).

Entonces, ser un comunicador competente añade la concepción entendida de un acto individual que implica saber decir, saber entender y saber transmitir. Además, incrementa el desarrollo de saberes en torno a conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, articulándose con los diferentes componentes de la competencia comunicativa (competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica) para consentir el desenvolvimiento de una persona en un contexto específico.

Hasta cierto punto pareciera ser un trabajo sencillo de realizar, no obstante, la comprensión de la competencia comunicativa como eje transversal y su esencia dentro del currículo debe ser racional y coherente, por lo que se “requiere de una planificación y de un diseño que permitan articular las disciplinas, las asignaturas y los temas” (Botero, 2008, p.3), considerando que la competencia comunicativa no debe ser asumida como un tema nuevo y se debe tener, al menos, conocimientos básicos sobre la misma.

Por el contrario, si esto no sucede significará una sobrecarga de los diferentes programas y de las diferentes actividades “y dificultarán la tarea del docente sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta” (Reyzábal y Sanz, 1995, p.10). Por último, es importante destacar el desarrollo de la competencia comunicativa como un proceso que dura toda la vida; como eje transversal, se admite que el ser humano paulatinamente vaya perfeccionando en la práctica diaria esta competencia en

la medida que: adquiera conocimientos y valores, desarrolle habilidades y aprenda a autorregular sus emociones y actitudes.

2.3.3. Dimensión de gestión de seguridad escolar y el desarrollo de la competencia comunicativa

A partir de la gestión que se lleve a cabo en esta dimensión se reforzarán los valores y las actitudes en los niños y jóvenes, quienes aprenderán a reconocerse a ellos mismos y a los otros como sujetos de derechos y de deberes. Esto debido a que, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), es el espacio para hacer funcionar las instituciones educativas en correspondencia a la “prevención de riesgos psicosociales mediante la difusión educativa de las rutas y protocolos de actuación en situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes; conocimiento que deben tener todos los miembros de la comunidad educativa” (p.36). A partir del desarrollo de la competencia comunicativa se procurará hacer conscientes a los individuos de lo que ocurre en su entorno social, político y cultural.

Además, el desarrollarse en un contexto dispuesto, desde el Plan Institucional para la Reducción de Riesgos (PIRR), a proporcionar una serie de recursos que representen ventajas evidentes en la adultez de los estudiantes, de esta forma, se destacarían con mayor facilidad en aspectos educativos y laborales y mejorarían sus actividades cotidianas relacionadas con la comprensión y construcción de significados. Así mismo, la competencia comunicativa no solo se dirige a crear un clima agradable sino también, a preparar a los sujetos para la vida; por ello, se requiere, en palabras de Pompa y Pérez (2015):

la preparación de los educadores en este sentido de manera que no solo dominen el uso de la lengua en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización sino que posea destrezas básicas referidas a la comprensión, la expresión y el contexto, **que domine el uso del lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias**, que comprenda y produzca una infinita cantidad de mensajes con el conocimiento acerca de la adecuación de un enunciado al contexto de situación en que se produce

y con una marcada intencionalidad de manera que permita influir en la personalidad de los demás.
(p.165)

En este sentido, la dimensión de seguridad escolar también puede favorecer la competencia comunicativa de los estudiantes y, por qué no, su aprendizaje; siempre y cuando sea una aptitud que también se desarrolla con familiaridad en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, es decir, autoridades y docentes; en consecuencia, se contribuiría a contrarrestar las enormes desigualdades que entorpecen la integración social y el debido cumplimiento de ciertos derechos sociales.

2.3.4. Dimensión de gestión administrativa y el desarrollo de la competencia comunicativa

Esta última dimensión integra, principalmente, los procesos que llevan a cabo los administrativos en correspondencia a la gestión y el funcionamiento de la escuela, “a fin de que su liderazgo se apoye con la participación comprometida de miembros internos y externos al centro educativo” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020, p.). En consecuencia, este componente responde como una actividad burocrática en post de trabajar para brindar los servicios educativos adecuados; no obstante, es necesario considerar que la gestión educativa no debe visualizarse únicamente como actividad burocrática, sino como un proceso a favor del aprendizaje de los estudiantes, tal como menciona Bolívar (2010):

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. Si, como primera responsabilidad del establecimiento educacional, es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional (p.11).

Ciertamente, la buena gestión de una escuela depende de una estructura organizativa escolar, que desarrolle relaciones comunicativas entre los administrativos y el profesorado, tal

como lo determina el Ministerio de Educación del Ecuador (2020) en la descripción de esta dimensión y que demanda evidenciar acciones en torno a: “los procesos de organización interna, la forma de comunicación con la comunidad educativa, y la gestión para contar con el talento humano necesario y capacitado y los espacios físicos y el equipamiento adecuado para las actividades administrativas y pedagógicas”. (p.37); así, deben participar todos los entes de la institución con el fin de garantizar la mejora continua y la calidad educativa.

Enfatizando lo señalado anteriormente, se considera que los administrativos poseedores de roles de directores, deben tener en cuenta que “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (Bolívar, 2010, p. 11). Es decir, el liderazgo es una competencia a desarrollarse, considerando que el valor extra de las competencias “reside en evidenciar que el desarrollo de la personalidad educada requiere la vivencia, la práctica, la experiencia en el (...) impredecible río de la vida social, natural y cultural” (Pérez, 2012, p.2), es decir, el director adquiere esta competencia y otras más, a partir de los aprendizajes y experiencias obtenidas.

A todo esto, el liderazgo no es la única competencia y, más bien, es necesario determinar que la competencia comunicativa también debe ser desarrollada dentro de la gestión administrativa. Tal como lo dicta Sánchez (2012): para ejercer la función (de directivos) “se requiere de un individuo que tenga las habilidades y capacidades para cumplir esta encomienda, por medio del liderazgo y la habilidad comunicativa” (p.3). Comúnmente, las direcciones se saturan de papeles donde se evidencia la “gestión”, pero no se colman de una verdadera comunicación entre los sujetos a cargo.

Suponer la competencia comunicativa como un eje transversal admite la superación de una actividad exclusivamente burocrática, puesto que Reyzábal (2012) enfatiza la relevancia de “las imprescindibles competencias comunicativas (...) para la convivencia en grupos heterogéneos, la organización de la propia existencia con autonomía, así como para el conocimiento y el empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia” (p.65); incentivando así las relaciones armónicas entre los diferentes participantes de las organizaciones de una institución educativa. Fomentar estas relaciones abre paso a un intercambio de ideas, dudas, proyectos y, por qué no, emociones que encaminen a la potencialización de la gestión escolar, optimizando diferentes procesos.

El análisis sobre el liderazgo y las habilidades comunicativas, que permitieron comprender su relevancia en la gestión escolar y las interacciones sociales, fundamentales en el contexto de la institución escolar. Al ser llevadas a la práctica por el director escolar, éste obtiene mejores resultados en cuanto al logro de las relaciones humanas y los objetivos institucionales. (Sánchez, 2012, p.5)

Esta comunicación que debe existir dentro de la administración debe implicar la participación y el compromiso de todos los sujetos hacia el mejoramiento continuo de la calidad y hacia una mejor distribución de tareas y gestiones a partir del trabajo en equipo, considerando que comunicación, citando a Reyzábal (2012), “conlleva saberes, normas y destrezas propias, es decir, que precisa un entramado que va más allá del uso del lenguaje verbal (oral o escrito), característica esta exclusiva del ser humano” (p.65). Por último, es necesario recalcar la conexión entre la organización y la comunicación, es allí, donde se permite que los personajes (administrativos, directivos, etc.) interactúen, formal o informalmente, creando redes comunicativas para atender necesidades educativas y fomentar una convivencia armónica.

2.4. Un acercamiento a la concepción pedagógica a favor del desarrollo de la competencia comunicativa

Continuando con el desarrollo de este trabajo, se enfatiza el objetivo de fundamentar una concepción pedagógica, por lo que es fundamental definir qué es y cómo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en EGB, a partir de la gestión escolar. En este sentido, la Real Academia de la Lengua Española define concebir como “formar la idea de algo en la mente”, es decir, tener una perspectiva o manera de ver un determinado fenómeno, asunto o tema.

Esta es la manera más sintética de presentar el término en cuestión; no obstante, han sido varios los modelos o las vías que diferentes autores a lo largo de los años han asumido para defender investigaciones basadas en la fundamentación de concepciones, por ejemplo: 1) Rosental y Iudin (1985) consideran que una concepción se sustenta en principios, opiniones y convicciones; 2) Bernabeu (2005) especifica que la componen categorías, principios, puntos de vista, exigencias y aspectos específicos; y, 3) Cobas (2008) afirma que supone fundamentos generales, ideas rectoras y estrategia metodológica.

La lista puede tornarse más amplia, pero en esta investigación se considera que una concepción supone la modelación conceptual de una forma de concebir un objeto de estudio, modelación que debe ser viable y factible para aportar positivamente a la transformación de la realidad. Por otra parte, sobre el término pedagogía se han encontrado diferentes definiciones según varios autores, de las cuales se consideran importantes las siguientes:

1) “es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines” (Meirieu, 1997, p. 231); 2) “ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla (...) disciplina del conocimiento transdisciplinaria, al estar presente en todas las áreas del sistema

educativo” (Romero, 2009, p.2); y, 3) “principal fundamento del quehacer educativo y el proceso que debe servir de base del pensamiento escolar en todas sus manifestaciones” (Cossio, 2014, p.17).

Como las ideas mencionadas existen otras en las que se pueden notar puntos de divergencia y convergencia de pensamientos en cuanto a la definición del término planteado, para algunos autores esta puede ser una teoría, una ciencia, una disciplina o un saber. En este trabajo se considera a la pedagogía como un conjunto de saberes “nociones, conceptos y modelos” (Zuluaga, 1999, p.13) que permiten reflexionar sobre la educación, con el objetivo de mejorarla dentro de un determinado contexto; además posee un carácter transdisciplinar debido a que diferentes áreas de conocimiento conforman parte de la realidad educativa y permiten analizar sus problemas desde diferentes puntos de vista.

En añadidura, se considera a la pedagogía como un conjunto de saberes, porque el saber envuelve los conocimientos no solo del pasado sino también de la cotidianidad en cuanto a cómo se desarrolla la enseñanza, cómo actúan los maestros y qué acciones realiza un determinado establecimiento educativo dentro de una realidad específica. Por otro lado, se ha considerado fundamental explicar por qué la concepción que se sustenta en esta investigación es pedagógica y no didáctica. Al respecto Abreu, Gallegos, Jácome y otros (2017) definen a la didáctica como:

Ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su manifestación más amplia y contemporánea. (p.89)

A partir de esta enunciación tenemos que **la didáctica se queda en la exploración de la realidad del aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje,** en la delimitación de métodos,

estrategias y estándares que debe alcanzar el docente en sus estudiantes en lo concerniente a la sala de clases. Sin embargo, **la pedagogía va más allá, abarca la didáctica, pero también la traspassa**, ya que se relaciona con todo el proceso educativo y lleva consigo un aspecto de transformación para el beneficio de la sociedad.

Debido a ello, se vislumbra a la pedagogía de forma general y se la plasma en proyectos o programas educativos. De esta manera, al fundamentar una concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes desde la gestión escolar, se toma en cuenta las dimensiones del PEI, por lo que Gairín (2000), menciona: un proyecto educativo debería fundamentarse en la teoría y práctica pedagógica coherente con una situación de diagnóstico inicial, que además concierne a docentes y directivos con el fin de elevar la calidad educativa.

Una vez definidos por separados los dos términos que rigen este trabajo, se asume el modelo de concepción pedagógica de Valle (2007):

- 1) explicación y fundamentación del punto de vista que se asume;
- 2) definición y fundamentación de los conceptos esenciales que respaldan la concepción;
- 3) determinación de los principios que sustentan la concepción; y,
- 4) caracterización de los aspectos importantes que desde la concepción han sufrido cambios.

En este sentido, la propuesta de una concepción favorecerá a la representación de la importancia de concebir el desarrollo de la competencia comunicativa en EGB, una vez que se precisen las ideas y principios fundamentales, que desde el punto de vista pedagógico sustentan dicha intención. Ello contribuirá, además, a facilitar a los directivos y docentes una herramienta de reflexión para repensar acerca del trabajo cohesionado a nivel institucional que actúe como un dispositivo estimulador de los modos de actuación para garantizar la solventación de las falencias manifestadas en la institución. La concepción como resultado científico en este caso, constituye

una respuesta pertinente para redireccionar la mirada de conjunto hacia el desarrollo de la competencia comunicativa desde los procesos de gestión.

3. Metodología

3.1. Paradigma

Este trabajo se suscribe al paradigma socio-crítico, que pretende comprender y describir la realidad, pero además busca “modificar la estructura de las relaciones sociales” (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013, p. 121). Al respecto, para entender la realidad de la UE “Abelardo Tamariz Crespo” se realizó un diagnóstico mediante: la observación a actividades dentro de la institución, el análisis documental del PEI, la aplicación de una entrevista a directivos y un cuestionario de autorreporte a los maestros; para conocer cómo se concibe al Desarrollo de la Competencia Comunicativa -que a partir de ahora se denominará **DCC** para mayor entendimiento- desde las dimensiones de la gestión escolar.

Los datos obtenidos resultaron no ser favorables en cuanto a la manera en la que se debe plasmar el enfoque comunicativo -asumido en el currículo ecuatoriano- dentro de la institución educativa. Detectado esto, la presente investigación no se queda únicamente en conocer la falencia diagnosticada, sino que, fundamenta una solución -concepción pedagógica- como vía para modificar la situación de partida. Además, el paradigma sociocrítico no sólo busca resolver problemáticas dentro de un grupo, sino que “contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad de desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativa, el político, social, el general u otro” (Alvarado y García, 2008 p.191).

En correspondencia, fundamentar una concepción pedagógica para el DCC en EGB desde las dimensiones de gestión escolar, permitirá elevar la calidad de vida de los estudiantes que en la institución se forman, ya que convertirlos en comunicadores competentes les permitirá

desempeñarse de forma efectiva -de manera oral o escrita- en diferentes ámbitos. Para entender esto, es importante considerar que el comunicarse asertivamente es importante en todas las esferas de la vida en sociedad, no es únicamente un tema o asunto exclusivo de un área de conocimiento determinado, ni mucho menos solo se lo efectúa en el ámbito educativo.

Siguiendo la misma línea, “desde la mirada socio crítica se espera que la educación sitúe a la teoría dentro de la práctica, invitando a los encargados de la educación a una reflexión desde y para la práctica docente” (Vera y Jara, 2018, p.3). Por lo cual, el proyecto se enmarca dentro de un contexto o situación real que permite a docentes, administrativos y directivos reflexionar sobre cómo conciben y atienden el DCC en sus estudiantes a partir de la gestión escolar, todo ello desde y para mejorar la práctica educativa en la institución.

3.2. Enfoque

El enfoque que se cree pertinente en este trabajo es el cualitativo, pues “se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian” (Melero, 2011, p. 342). En tal sentido, en esta investigación el enfoque intenta acercarse a la concepción de las autoridades y los docentes sobre el enfoque comunicativo y la importancia que se le otorga desde las dimensiones de gestión escolar. El acercamiento a la realidad se lo realiza a partir de la interpretación y la contrastación de la información de diversas fuentes, las que fueron mencionadas con anterioridad.

Siguiendo la misma línea, el enfoque además “persigue dar respuesta a aquellos problemas a los que se enfrenta cada investigación” (Melero, 2011, p. 342). De esta manera, en este enfoque, en concordancia con el paradigma asumido, no solo se interpreta la realidad y se conocen causas y consecuencias de una problemática dentro del contexto educativo, sino que busca también

proponer alternativas de solución. Además, dentro del enfoque cualitativo el investigador es un ente activo que interactúa directamente dentro del contexto, pues se acerca cada vez más a los hechos y a las personas.

3.3. Método de recolección y análisis de la información

3.3.1. Métodos Teóricos

Histórico-lógico: para determinar la fundamentación teórica de la concepción pedagógica sobre el DCC, como una propuesta sustentada por su devenir histórico.

Análisis y síntesis: para procesar la información abordada e interpretar los resultados, con la finalidad de arribar a conclusiones en torno a la fundamentación de una concepción pedagógica sobre el DCC, desde las dimensiones de gestión escolar.

Inducción-deducción: para establecer regularidades comprobadas y simplificar ideas que respalden la caracterización del DCC, desde las dimensiones de gestión escolar.

3.3.2. Métodos Empíricos

Observación: para constatar empíricamente el problema de investigación, que aborda el no considerar el DCC desde las dimensiones de la gestión escolar.

Análisis documental: para comprobar el DCC y su articulación coherente con sus componentes y con las dimensiones de la gestión educativa.

Entrevista: para recopilar información acerca de la concepción de las autoridades de la institución sobre el DCC, desde las dimensiones de gestión escolar.

Cuestionario de Autoreporte: para recopilar información acerca de la concepción de los docentes en torno al DCC, en los diferentes grados y asignaturas de EGB.

3.3.3. *Métodos Estadísticos*

Estadística descriptiva: para procesar información a partir del análisis porcentual (tabulación de datos, gráficas y tablas de frecuencias) con el objetivo de contrastar información del diagnóstico.

3.4. **Técnicas de recolección y análisis de la información**

Las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de información son: 1) observación; 2) análisis documental; 3) entrevista; y, 4) cuestionario de autorreporte.

3.5. **Instrumentos de recolección y análisis de la información**

Los instrumentos implementados para la recolección y análisis de información son: 1) guía de observación; 2) guía de análisis documental; 3) guía de cuestionario para entrevista; y, 4) guía de cuestionario para el autorreporte.

3.6. **Caracterización del contexto**

La realidad estudiada puede ser modificada a partir de un correcto diagnóstico, de ahí que en este trabajo se incorpora un proceso de reflexión con la identificación de un problema de investigación: el no considerar el DCC en los estudiantes, desde las dimensiones de la gestión escolar. La problemática mencionada ocurre en un determinado contexto, en la UE “Abelardo Tamariz Crespo”; ubicada en la ciudad de Cuenca, parroquia Totoracocha. El foco de este diagnóstico se centra en las secciones matutina y vespertina, en subniveles de EGB: elemental, medio y superior.

Entre los aspectos positivos que se pueden resaltar de la institución se tienen: una buena organización escolar, formación en valores en los estudiantes, promoción de la participación de las familias en actividades académicas, culturales, deportivas, etc., y establecimiento de roles y funciones entre docentes, administrativos y autoridades. Por el contrario, entre los aspectos

negativos figuran: no se incentiva a los miembros de la comunidad educativa que se han destacado dentro y fuera de la escuela; bajos niveles de exigencia en cuanto al rendimiento académico de los alumnos; y, poca atención al desarrollo del razonamiento matemático y verbal en los estudiantes, esto identificado como principal problemática a partir de la prueba “Ser Bachiller”.

3.7. Población y Muestra

Población: Autoridades y docentes de EGB, sección matutina y vespertina.

Muestra: Dentro de las autoridades, se consideró como muestra una entrevista al rector y una a la vicerrectora. Como parte de los docentes de EGB, se realizó un cuestionario de autorreporte a los siguientes: 5 docentes del subnivel elemental y 6 del subnivel medio, en ambos casos, imparten las asignaturas de Lengua y Literatura (LL), Ciencias Sociales (CS), Ciencias Naturales (CN) y Matemática (M). Por el contrario, en el subnivel superior, se contó con 4 docentes de LL, 4 de CS, 1 de CN y 2 de M.

A todos los maestros se les aplicó el cuestionario para conocer la concepción que tienen sobre el DCC desde las asignaturas que son responsables en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Es importante mencionar, en este sentido, se abarca toda la gestión pedagógica, además son ellos quienes forman parte de las comisiones para la elaboración del PEI y establecen lo que se debe seguir desde las dimensiones de la gestión, algunos también se desenvuelven como administrativos dentro de la institución.

3.8. Descripción del diagnóstico

Para el desarrollo del diagnóstico de la investigación se utilizaron las técnicas de la observación, análisis documental, entrevista y cuestionario de autoreporte. En todas las técnicas se emplearon indicadores que desde la teoría se resaltan, con algunas variaciones dependiendo el caso. El registro de la observación (**Anexo 1**) se la realizó a través de una guía al igual que el

registro del análisis documental del PEI (**Anexo 2**). En ellas se recabó información sobre las actividades que se observan o se establecen en el documento institucional a favor del DCC desde las dimensiones de la gestión escolar.

Además, se llevaron a cabo 2 entrevistas, a las dos principales autoridades de la institución (**Anexo 3**) y (**Anexo 4**); a través de una guía de cuestionario se obtuvieron datos sobre la concepción del DCC en los estudiantes, desde la gestión escolar. Finalmente, se realizó un cuestionario de autorreporte hacia los docentes en LL, CS, CN y M (**Anexo 5**) de EGB; a través de una segunda guía de cuestionario se recolectó información sobre la concepción del DCC, en esta ocasión, desde los grados y asignaturas que son responsables.

3.9. Variables, dimensiones e indicadores

Variable, dimensión e indicadores para la observación y análisis documental en cuanto a la información sobre el DCC desde las dimensiones de la gestión escolar.

Variable	Dimensión	Indicador	Técnica de recolección
Desarrollo de la competencia comunicativa (DCC)	Desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes	Actividades en las que se pone énfasis en lo: <ul style="list-style-type: none"> • Fonológico • Sintáctico • Semántico • Léxico • Morfológico 	Observación y Análisis documental
	Desarrollo de la competencia sociolingüística en los estudiantes	Actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua a: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Receptor • Finalidad comunicativa • Tipología textual 	
	Desarrollo de la competencia discursiva en los estudiantes	Actividades en las que se pone énfasis en la: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Corrección • Adecuación • Cohesión • Cooperación • Cortesía 	
	Desarrollo de la competencia	Actividades en las que se:	

	estratégica en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Producen unidades, enunciados y discursos propios (C. Productiva). • Percibe y comprende unidades, enunciados y discursos (C. Perceptiva). • Relacionan unidades, enunciados y discursos ajenos, entre códigos diversos (C. Mediadora). • Relacionan interlocutores con otro u otros (C. Interactiva). 	
--	--------------------------------	---	--

Figura 4 Variable, dimensión e indicadores para la observación y análisis documental

Fuente: Adaptado de Tinajero, 2010, p.3; Martín y Melero, 2015, p.2; Núñez, 2002, p.195; y, Devis, Cantero y Fonseca, 2017, pp.1044-1045

Variable, dimensión e indicadores para la entrevista en cuanto a la concepción que las autoridades tienen sobre el desarrollo de la competencia comunicativa desde las dimensiones de la gestión escolar.

Variable	Dimensión	Indicador	Técnica de recolección
<p>Desarrollo de la competencia comunicativa (DCC)</p>	<p>Concepción de autoridades sobre la consideración del DCC en las dimensiones de la gestión escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El DCC en los estudiantes es cuestión de las dimensiones de la gestión escolar. • El DCC podría mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la comprensión lectora. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la escritura. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia lingüística. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia sociolingüística. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia discursiva. • En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia estratégica. • En la gestión escolar (PEI) se evalúa el DCC en los estudiantes. 	<p>Entrevista</p>

Figura 5 Variable, dimensión e indicadores para la entrevista

Fuente: Adaptado de Tinajero, 2010, p.3; Martín y Melero, 2015, p.2; Núñez, 2002, p.195; y, Devis, Cantero y Fonseca, 2017, pp.1044-1045

Variable, dimensión e indicadores para el cuestionario de autoreporte en cuanto a la concepción que los docentes de EGB -de las diferentes asignaturas- tienen sobre el DCC.

Variable	Dimensión	Indicador	Técnica de recolección
Desarrollo de la competencia comunicativa (DCC)	Concepción docente sobre la consideración del DCC en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • El DCC es cuestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. • El DCC podría mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas a la comprensión lectora. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas a la escritura. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia lingüística. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia sociolingüística. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia discursiva. • En la asignatura se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia estratégica. • Se evalúa el DCC en la asignatura. 	Cuestionario de autoreporte
	Concepción docente sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas	<p style="text-align: center;">Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proponen actividades que se insertan en un contexto comunicativo. • Se ejecutan actividades con un propósito comunicativo. • Se considera que el aprendiz tenga claridad sobre su intención y finalidad comunicativa. <p style="text-align: center;">Autenticidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza un lenguaje real en situaciones reales. <p style="text-align: center;">Discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proponen actividades que obligan al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos. • Se proponen actividades en las que utiliza el discurso mantenido su estructura y el estilo propios de su tipo. <p style="text-align: center;">Habilidades comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la producción y la recepción de textos orales y escritos. • Se promueve el procesar (hablar, escuchar, leer, etc.) el discurso en tiempo real. <p style="text-align: center;">Vacío de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se generan actividades que producen un vacío de información intelectual. <p style="text-align: center;">Elección</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Se generan actividades en las que el aprendiz pueda elegir lo que dice. • Se generan actividades en las que el aprendiz pueda elegir cómo decirlo. <p style="text-align: center;">Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se retroalimentan las actividades de manera que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo. <p style="text-align: center;">Dinámica de grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se generan actividades para que el aprendiz trabaje en parejas o en grupos. • Se propician actividades que exigen la solución de problemas. • Se proponen actividades en las que el aprendiz tenga un grado de control sobre las actividades y el material. <p style="text-align: center;">Importancia de los errores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se da significado a los errores en relación con el objeto de la actividad. • Se utilizan criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto dentro de las actividades propuestas. 	
--	--	--

Figura 6 Variable, dimensión e indicadores para el cuestionario de autoreporte
Fuente: Adaptado de Tinajero, 2010, p.3; Martín y Melero, 2015, p.2; Núñez, 2002, p.195; Devis, Cantero y Fonseca, 2017, pp.1044-1045; y, Cassany, 1999, pp.12-13

4. Análisis de la información obtenida

4.1. Resultados de la observación y análisis documental

Para la observación y análisis documental se trabajó con los mismos indicadores, con la finalidad de obtener información que se pueda comparar entre lo observado y establecido en el PEI de la UE “Abelardo Tamariz Crespo”. Todo ello en relación a la gestión escolar y el DCC con sus componentes: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Resultados de la observación	
Dimensiones	Información pertinente
Desarrollo de la capacidad lingüística	<p>Las consideraciones del que se toman en cuanto al programa propuesto por el Ministerio de Educación “Yo leo”, siendo esta la única instancia en la que desde la gestión pedagógica y administrativa se le da, de alguna manera, importancia al DCC.</p> <p>- Se realizó la Fiesta de la lectura en la que cada aula de clase presentó ante la institución un número de actuación. Se llevaron a cabo actividades que tienen que ver con lo fonológico, semántico, de tipología textual, de comprensión de textos, de relación de enunciados y de relación entre interlocutores.</p>
Desarrollo de la capacidad sociolingüística	
Desarrollo de la capacidad discursiva	
Desarrollo de la capacidad estratégica	

	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro de “Yo leo” se especifica que en cada asignatura se deben dedicar 30 minutos a la lectura para lo que se tiene que crear un plan lector institucional. No se observó que existiera o se llevara a cabo. - No se desarrollan otros proyectos que menciona el Ministerio de Educación como: concurso y colección Nuestras propias Historias, Formación de mediadores de lectura y Red nacional de bibliotecas escolares.
Resultados del Análisis Documental	
Dimensiones	Información pertinente
Desarrollo de la capacidad lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro de la gestión escolar, en el refuerzo académico, se menciona que se trabajará con ejemplos de la prueba “Ser Bachiller” para mejorar el razonamiento verbal de los estudiantes, para lo que se toman en cuenta los siguientes tópicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de textos escritos 2. Elementos de la lengua 3. Semántica contextual 4. Pensamiento analógico verbal - No se especifica qué actividades se llevarán a cabo. - Como medida para mejorar el razonamiento verbal de los estudiantes se menciona que se realiza un taller dirigido a los estudiantes de tercero de bachillerato. - Al revisar los planes de mejora se habla de elaborar micro proyectos adecuados y desarrollados desde la Comisión Técnico Pedagógica de Lengua y literatura. - No se explica en ningún documento que tanto el taller o los micro proyectos se realicen.
Desarrollo de la capacidad sociolingüística	
Desarrollo de la capacidad discursiva	
Desarrollo de la capacidad estratégica	

Figura 7 Resultados de la observación y análisis documental

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 8: Como se puede destacar, los resultados muestran lo siguiente: se observó destinar tiempo a actividades dirigidas a la lectura, esto debido a que el Ministerio de Educación promueve el programa educativo, en todas las instituciones, “Yo leo”, en el mismo se involucra a la gestión pedagógica y administrativa. En tal sentido, las acciones que se realizan a favor del DCC en los estudiantes son para el Festival de la lectura, proyecto que es parte del programa señalado. No obstante, “Yo leo” cuenta con otros proyectos como: el plan lector institucional, el concurso y la colección “Nuestras propias historias”, la Formación de mediadores de lectura y la Red nacional de bibliotecas escolares. No se observó la ejecución de ninguno de los anteriores.

Por otro lado, el formar comunicadores competentes, desde la planificación del PEI y, por ende, de sus dimensiones, no ocupa un lugar prioritario a ser desarrollado desde actividades en las

que participe toda la institución, más bien se especifican ciertas rutas de actuación, de manera general, estas involucran en mayor medida a los estudiantes de tercero de bachillerato para que puedan obtener mejores resultados en la prueba “Ser Bachiller”, en cuanto al razonamiento verbal, tópico que se encuentra articulado con las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Los resultados de la observación y análisis documental se visualizan de manera detallada en el **Anexo 1** y **Anexo 2**.

4.2. Resultados de la entrevista

Para la entrevista se trabajó con indicadores que resaltan aspectos, en cuanto a la concepción de las autoridades, sobre el DCC desde las dimensiones de la gestión escolar especificadas en el PEI y para lo cual una vez más se consideró a Tinajero (2010); Martin y Melero (2015); Núñez (2002) y Devis, Cantero y Fonseca (2017).

Resultados de la entrevista	
DIMENSIÓN 1: Concepción de autoridades sobre la consideración del DCC en las dimensiones de la gestión escolar.	
1.- El DCC en los estudiantes es cuestión de las dimensiones de la gestión escolar.	
Participante 1: - La gestión pedagógica es responsable. - Las demás dimensiones se encargan de lo administrativo.	Participante 2: - la gestión pedagógica es responsable. - Toda la gestión escolar es responsable de que los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios.
2.- El DCC podría mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes.	
Participante 1: - El razonamiento verbal es parte del DCC.	Participante 2: - El DCC abarca el razonamiento verbal. - El DCC haría que los estudiantes tengan un mejor desempeño. - El DCC es muy amplio. - Estudiantes de tercero no alcanzan a revisar todo el contenido que ya vieron en el transcurso de su educación.
3.- En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la comprensión lectora.	
Participante 1: - Se desarrolla el programa “Yo leo” en el que se preparan actividades para ser presentadas el día de la Fiesta de la lectura.	Participante 2: - Desde “Yo leo” se planifican actividades que después son presentadas en un programa en el patio.
4.- En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la escritura.	
Participante 1:	Participante 2: - No se tiene planificadas, pero en actividades como la mencionada se relaciona escritura y lectura.

- No se tienen planificadas, pero la escritura se vincula a actividades de la Fiesta de lectura.	
5.- En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral.	
<p>Participante 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la Fiesta de la lectura, los profesores trabajan en el cómo deben desenvolverse los estudiantes ante el público. 	<p>Participante 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Queda un poco de lado desde la gestión escolar. - El desarrollo de la expresión oral es cuestión del proceso de enseñanza del aula.
6,7,8,9.- En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.	
<p>Participante 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para tercero de bachillerato se programa realizar talleres desde la comisión pedagógica para que sean ejecutados. - Se trabaja con ejemplos de la prueba Ser bachiller. 	<p>Participante 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de tercero de bachillerato reciben talleres de razonamiento verbal, por lo se puede estar desarrollando las competencias.
10.- En la gestión escolar (PEI) se evalúa el DCC en los estudiantes	
<p>Participante 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un tema que dentro del PEI no se ha considerado. - Se podrían implementar actividades para ver en qué medida los estudiantes van desarrollando la competencia en los diferentes grados y subniveles. 	<p>Participante 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se evalúa directamente esta competencia - Se observa que los estudiantes al salir de la institución son personas que se devuelven muy bien, entablan diálogos con prudencia y de manera respetuosa.

Figura 8 Resultados de la entrevista

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 9: Como se puede observar, en ambas entrevistas a las autoridades se encontraron categorías similares: se considera a la gestión pedagógica como la principal responsable del DCC. En este primer indicador, el participante uno defiende: las demás dimensiones del PEI se encargan de un asunto más administrativo. Por el otro lado, el participante dos afirma: toda la gestión es responsable del aprendizaje de los estudiantes, lo que contradice su primera respuesta.

En el segundo indicador también los entrevistados coinciden en la primera categoría de respuestas al mencionar que el razonamiento verbal si es parte del DCC. El participante dos se enfoca en que es un tema muy amplio y los estudiantes únicamente de tercero son los interesados en el tema, pero en su último año de estudios no alcanzan a revisar todo lo aprendido. Aquello

deslinda la responsabilidad que tienen como autoridades en formar comunicadores competentes desde el inicio de la EGB.

En el tercer indicador nuevamente existen coincidencias en cuanto a si, desde la gestión escolar, se realizan actividades a favor de la lectura. La respuesta a esto es favorable, pues en la institución se lleva a cabo el programa “Yo leo” del Ministerio de Educación. A partir de este, las autoridades realizaron el día de la Fiesta de la lectura en el que cada aula de la institución presentó una actividad vinculada directamente con la lectura y en la que la gestión pedagógica y gestión administrativa estuvieron a cargo.

Las categorías de respuestas tanto en el cuarto y quinto indicador también presentan un grado alto de similitud. En esta ocasión, las autoridades afirman que desde la gestión escolar no se planifican actividades dirigidas a favor de la escritura y la expresión oral, pero estas surgen en programas como el mencionado en el párrafo anterior, al estar relacionadas. Con respecto al sexto, séptimo, octavo y noveno indicador, las tareas que consideran desarrollan la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, se plasman en talleres para mejorar el razonamiento verbal en estudiantes de tercero de bachillerato.

Para finalizar este apartado, como resultado del décimo indicador se tiene que las autoridades no evalúan el DCC en sus estudiantes. Sin embargo, uno de los participantes manifiesta, a través de la observación, que los alumnos al terminar sus años de estudio en la institución, son personas desenvueltas: entablan diálogos con prudencia y de manera respetuosa. Los resultados descriptos se visualizan detalladamente en **Anexo 3** y **Anexo 4**.

4.3. Cuestionario del Autoreporte

Para determinar la concepción de los docentes de EGB de las diferentes asignaturas sobre el DCC, se aplicó un cuestionario de autoreporte en el que se asumió la misma dimensión e

indicadores de la entrevista, con algunas variaciones, y se sumó otra dimensión con sus respectivos indicadores centrados en el desarrollo de actividades comunicativas dentro del aula de clases (Cassany, 1999). Para la primera dimensión los docentes debían seleccionar la asignatura o asignaturas en las que según sus consideraciones es propicio se lleve a cabo cada indicador. Para la segunda dimensión, en cambio, los maestros responderían con qué frecuencia ejecutan en su aula de clases los indicadores presentados. Debido a las características que, dentro de la práctica educativa, se presentan en EGB, el resultado de los cuestionarios de auto reporte se los presenta por subniveles.

Subnivel elemental: 5 docentes

Dimensión 1: Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las asignaturas		
Indicadores/códigos	Asignaturas prioritarias	Asignaturas que no se priorizan
1. Proceso de enseñanza-aprendizaje	Todas especialmente LL	
2. Desarrollo del razonamiento verbal	Todas especialmente LL	
3. Tareas de comprensión lectora	LL, CS, CN especialmente en LL	M
4. Tareas de escritura	Todas especialmente LL	
5. Tareas de expresión oral	LL, CS, CN especialmente en LL	M
6. Tareas de competencia lingüística	LL, CS, CN especialmente en LL	M
7. Tareas de competencia sociolingüística	LL	CS, CN, M
8. Tareas de competencia discursiva	Todas especialmente LL	
9. Tareas de competencia estratégica	LL	CS, CN, M
10. Evaluación de C. Comunicativa	LL	CS, CN, M

Figura 9 Resultados del Autoreporte, Dimensión 1, subnivel elemental

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 10: Los datos obtenidos presentan una gran diversidad de criterios, entre los destacados: los docentes del subnivel elemental piensan que el DCC es cuestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas especialmente de LL, así mismo lo es el desarrollo del razonamiento verbal y la competencia discursiva. Por otro lado, se puede mencionar que en CS y CN también son consideradas actividades en cuanto a la comprensión lectora, escritura, expresión oral y la competencia lingüística. Además, como se visualiza en el

cuadro, dos de los datos más llamativos son: estimar a la competencia estratégica y a la evaluación del DCC solo desde LL y considerar que M es la asignatura en la que menos se trabajan la mayoría de indicadores. Los resultados aparecen en el **Anexo 6**.

Dimensión 2: Concepción docente sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas	
Indicadores/códigos	Elementos prioritarios
Contexto	
Actividades dentro de un contexto comunicativo.	Siempre/ casi siempre (5)
Actividades con un propósito comunicativo.	Siempre/ casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Actividades en las que se conciente al estudiante sobre la finalidad comunicativa.	Siempre/ casi siempre (5)
Autenticidad	
Actividades que se utiliza un lenguaje real.	Siempre/ casi siempre (5)
Discurso	
Actividades con discursos o textos completos.	Siempre/ casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Actividades que mantienen la estructura y el estilo del discurso.	Siempre/ casi siempre (3) - Algunas veces (1) Nunca (1)
Habilidades comunicativas	
Actividades de producción y recepción de textos orales y escritos.	Siempre y casi siempre (4) - Algunas veces (1)
Actividades en las que se procesa el discurso	Siempre y casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Vacío de información	
Actividades que producen un vacío de información.	Siempre/ algunas veces (2) - Pocas veces/ nunca (3)
Elección	
Actividades en las que el aprendiz elige lo que dice.	Siempre y casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Actividades en las que se elige cómo decirlo.	Siempre y casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Retroalimentación	
Actividades en las que se evalúa si ha conseguido su propósito comunicativo.	Siempre y casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Dinámica de grupo	
Actividades para se trabaje en parejas o en grupos.	Siempre y casi siempre (5)
Actividades que exigen la solución de problemas.	Siempre y casi siempre (4) - Pocas veces (1)
Actividades en las que el aprendiz tome iniciativas.	Siempre y casi siempre (3) - Algunas veces (1) Pocas veces (1)
Importancia de los errores	
Actividades que dan significado a los errores.	Casi siempre (2) - Algunas veces (2) - Nunca (1)
Utiliza criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto.	Siempre y casi siempre (4) - Pocas veces (1)

Figura 10 Resultados del Autoreporte. Dimensión 2, subnivel elemental

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 11: En el cuadro se observa la prevalencia de respuestas con siempre y casi siempre con respecto a la realización de actividades comunicativas en las diferentes

asignaturas. Los dos indicadores en los que lo anterior no ocurre son en las actividades de vacío de información intelectual y de significado a los errores -considerando que estos pueden afectar la comprensibilidad del discurso-. Además, aparece en la mayoría de las respuestas un con pocas veces, esto pertenece a un mismo docente del subnivel. Los resultados se visualizan de manera más detallada en el **Anexo 7**.

Subnivel medio: 6 docentes

Dimensión 1: Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las asignaturas		
Indicadores/códigos	Asignaturas prioritarias	Asignaturas que no se priorizan
1.- Proceso de enseñanza-aprendizaje	Todas especialmente LL	En ninguna (1 docente)
2.- Desarrollo del razonamiento verbal	Todas	En ninguna (1 docente)
3.- Tareas de comprensión lectora	Todas especialmente LL	
4.- Tareas de escritura	LL, CS, CN	M
5.- Tareas de expresión oral	Todas	
6.- Tareas de competencia lingüística	LL, CS, CN especialmente LL	M
7.- Tareas de competencia sociolingüística	Todas especialmente LL	
8.- Tareas de competencia discursiva	LL, CS, CN	M
9.- Tareas de competencia estratégica	Todas especialmente LL	En ninguna (1 docente)
10.- Evaluación de C. Comunicativa	Todas especialmente LL	En ninguna (1 docente)

Figura 11 Resultados del Autoreporte. Dimensión 1, subnivel medio

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 12: En el cuadro se observa que los docentes consideran al DCC importante en la mayoría de asignaturas, aunque este tiene especial énfasis en LL. En similitud con los resultados anteriores, se excluye a M dentro de algunos indicadores como lo son: realizar tareas de escritura o relacionadas con la competencia lingüística y discursiva. Además, es relevante señalar que en tres indicadores maestros contestan: el DCC no es cuestión del proceso de enseñanza de ninguna asignatura, no ayuda en el razonamiento verbal y desde el aula de clases no se ejecutan actividades para el desarrollo de la competencia estratégica y evaluación del DCC. Los resultados se detallan en el **Anexo 8**.

Dimensión 2: Concepción docente sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas	
Indicadores/códigos	Elementos prioritarios

Contexto Actividades en un contexto comunicativo.	Siempre/ casi siempre (5) Siempre en LL/ baja frecuencia en las otras asignaturas (1)
Actividades con un propósito comunicativo.	Siempre/ casi siempre (5) Siempre en LL/ baja frecuencia en las otras asignaturas (1)
Actividades que concientizan sobre la finalidad comunicativa.	Siempre/ casi siempre (6)
Autenticidad Actividades que utilizan lenguaje real.	Siempre/ casi siempre (6)
Discurso Actividades con textos completos.	Siempre/ casi siempre (5) Siempre en LL/ baja frecuencia en las otras asignaturas (1)
Actividades que mantienen la estructura y el estilo del discurso.	Siempre/ casi siempre (4) Siempre en LL/ nunca en las otras asignaturas (1) Siempre en LL/ baja frecuencia en las otras asignaturas (1)
Habilidades comunicativas Actividades de producción y recepción de textos orales y escritos.	Siempre/ casi siempre (4) Siempre en LL/ nunca en las otras asignaturas (1) Nunca en todas las asignaturas (1)
Actividades que procesan un discurso	Siempre/ casi siempre (6)
Vacío de información Actividades de vacío de información.	Siempre/ casi siempre (5) Pocas veces en todas las asignaturas (1)
Elección Actividades en las que el aprendiz elige lo que dice.	Siempre/ casi siempre (5) Algunas veces en todas las asignaturas (1)
Actividades en las que el aprendiz elige cómo decirlo.	Siempre/ casi siempre (4) Algunas veces en todas las asignaturas (1) Pocas veces en todas las asignaturas (1)
Retroalimentación Actividades en las se evalúa si ha conseguido su propósito comunicativo.	Siempre/ casi siempre (5) Siempre en LL/ algunas veces en las otras asignaturas (1)
Dinámica de grupo Actividades para se trabaje en parejas o en grupos.	Siempre/ casi siempre (5) Algunas veces en todas las asignaturas (1)
Actividades que exigen la solución de problemas.	Siempre/ casi siempre (4) Algunas veces en todas las asignaturas (1) Siempre en M/ nunca en las otras asignaturas (1)
Actividades en las que el aprendiz tome iniciativas.	Siempre/ casi siempre en todas las asignaturas (4) Algunas veces en todas las asignaturas (1) Siempre en CN nunca en las otras asignaturas (1)
Importancia de los errores Actividades que dan significado a errores.	Siempre/ casi siempre en todas las asignaturas (5) Siempre en LL/ nuca en otras asignaturas (1)
Utiliza criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto.	Siempre/ casi siempre en todas las asignaturas (4) Siempre en LL/ nuca en otras asignaturas (1) Siempre en LL/ baja frecuencia en demás asignaturas (1)

Figura 12 Resultados del Autoreporte. Dimensión 2, subnivel medio

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 13: Se observa que prevalecen las respuestas con siempre y casi siempre con respecto a la realización de actividades comunicativas en las diferentes asignaturas.

Entre los datos específicos se tienen: la mayoría de los indicadores se los ejecutan en LL con baja frecuencia en las otras asignaturas, en algunos casos nunca se los llevan a cabo. Además, un asunto relevante se relaciona con las siguientes respuestas; la primera, se consideran a las actividades de resolución de problemas concernientes solo a M; la segunda, se piensan a las actividades en las que los estudiantes toman un grado de control y toman iniciativas pertinentes únicamente en CN.

Los elementos se detallan en el **Anexo 9**.

Subnivel superior: 12 docentes

Dimensión 1: Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las asignaturas				
Indicadores/códigos	LL (4 docentes)	CS (5 docentes)	CN (1 docente)	M (2 docentes)
1.- Proceso de enseñanza-aprendizaje	En alguna medida	Sí/ en alguna medida	Sí	Sí/ en alguna medida
2.- Desarrollo del razonamiento verbal	En alguna medida	Sí	Sí	Sí
3.- Tareas de comprensión lectora	Sí	Sí	Sí	Sí 1 docente: no
4.- Tareas de escritura	Sí 1 docente: no	Sí	Sí	Sí 1 docente: no
5.- Tareas de expresión oral	Sí/ en alguna medida	Sí/ en alguna medida	Sí	Sí/ en alguna medida
6.- Tareas de competencia lingüística	Sí/ en alguna medida	Sí/ en alguna medida	Sí	1 docente: no 1 docente: en alguna medida
7.- Tareas de competencia sociolingüística	Sí/ en alguna medida	Sí/ en alguna medida 2 docentes: no	En alguna medida	Sí/ en alguna medida
8.- Tareas de competencia discursiva	Sí/ en alguna medida 1 docente: no	Sí 1 docente: no	En alguna medida	Sí/ en alguna medida
9.- Tareas de competencia estratégica	Sí	Sí/en alguna med. 1 docente: no	En alguna medida	Sí/ en alguna medida
10.- Evaluación de la competencia comunicativa	Sí/ en alguna medida	Sí/ en alguna medida	En alguna medida	En alguna medida 1 docente: no

Figura 13 Resultados del Autoreporte. Dimensión 1, subnivel superior

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 14: En el cuadro se puede observar lo siguiente: los docentes afirman que el DCC es cuestión de todas las asignaturas, sin embargo, se tienen algunas excepciones. Al respecto, en LL un docente de esta asignatura no planifica tareas destinadas a la escritura y otro no lo hace a favor del desarrollo de la competencia discursiva. En relación, desde

CS se observa que dos maestros no ponen énfasis en la competencia sociolingüística, y otros dos no lo hacen en la discursiva y estratégica. Por el contrario, en CN las respuestas son favorables. Finalmente, M continúa siendo la asignatura en la cual prevalecen las respuestas negativas, ya que ciertos docentes no realizan tareas de escritura, expresión oral, competencia lingüística, además no se evalúa el DCC. Los elementos se detallan con mayor claridad en el **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

Dimensión 2: Concepción sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
Indicadores/códigos	Elementos prioritarios			
	LL (4)	CS (5)	CN (1)	M (2)
Contexto Actividades para un contexto comunicativo.	Algunas veces	Siempre	Siempre	Pocas veces
Actividades con un propósito comunicativo.	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Pocas veces
Claridad de intención y finalidad comunicativa.	Siempre	Algunas veces	Casi siempre	Pocas veces
Autenticidad Uso de lenguaje real en situaciones reales.	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre
Discurso Trabajo con discursos o textos completos.	Casi siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces
Discurso mediante estructura y estilo propio.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces
Habilidades comunicativas Producción y recepción textos orales y escritos.	Siempre	Siempre	Algunas veces	Pocas veces
Procesa el discurso en tiempo real.	Siempre	Siempre	Algunas veces	Nunca
Vacío de información Actividades de vacío de información intelectual.	Siempre	Siempre	Pocas veces	Algunas veces
Elección Actividades en las que se elige lo que dice.	Siempre	Siempre	Algunas veces	Algunas veces
Actividades en las que se elige cómo decirlo.	Algunas veces	Siempre	Algunas veces	Algunas veces
Retroacción Retroalimentan las tareas y el aprendiz evalúa si ha conseguido su propósito comunicativo.	Siempre	Siempre	Algunas veces	Algunas veces
Dinámica de grupos Trabajo en pareja o en grupo.	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre
Exigencia de una solución de un problema.	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre
Control sobre la actividad y material e iniciativa.	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Algunas veces
Importancia de los errores	Casi siempre	Algunas veces	Casi siempre	Pocas veces

Da significación a los errores en relación con el objetivo de la actividad.				
Criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto.	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre

Figura 14 Resultados del Autoreporte. Dimensión 2, subnivel superior

Fuente: Elaboración propia

Descripción de Figura 15: Como se visualiza, esta tabla se encuentra diseñada de manera que se observa la importancia brindada a la competencia comunicativa desde cada una de las cuatro asignaturas bases. En las primeras, LL y CS, se puede ver como en los indicadores girando en torno al desarrollo de actividades comunicativas se destacan las categorías siempre y casi siempre. En CN, en cambio, predominan el algunas veces y el casi siempre; mientras en M sobresale pocas veces. Lo anterior, determina con mayor énfasis la baja frecuencia en la que se da importancia al DCC desde otras asignaturas fuera de LL. Los detalles se describen en el **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

4.4.Triangulación de resultados

Para este punto, se considera relevante estar al tanto de los resultados obtenidos y destacados, por ello, para la triangulación de la información se parte del análisis documental y guía de observación, continuando con la entrevista y cuestionario de autoreporte.

Analizando la guía de observación y la guía de análisis documental se pueden apreciar contradicciones entre lo que se visualiza en la institución y lo establecido dentro del PEI. Desde la observación se pudo constatar que se realizó la Fiesta de la lectura, como parte del programa “Yo leo” impulsado por el Ministerio de Educación, que involucró la gestión pedagógica y administrativa para llevar a cabo acciones a favor del DCC. No obstante, nada de esto se encuentra especificado dentro del PEI, pues en sus dimensiones de gestión escolar no se destaca la formación de comunicadores competentes. Se mencionan ciertas rutas de actuación, de manera general, que

involucran a los estudiantes de tercero de bachillerato para conseguir mejores resultados en el razonamiento verbal, dentro de la prueba “Ser Bachiller”.

Con este problema detectado, se continúa con la entrevista en la que se obtuvo como respuesta, de las autoridades de la institución, que la gestión pedagógica es la principal responsable del DCC, mientras las demás dimensiones se encargan de un asunto más administrativo. Un dato relevante es el considerar a los estudiantes de tercero de bachillerato como los más interesados en el DCC debido a los puntajes alcanzados en la prueba “Ser Bachiller”, en cuanto al razonamiento verbal. En correspondencia, el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica se plasma en talleres dirigidos a este año, sin embargo, no se conoce ninguno. Por otro lado, afirman las autoridades que sí se planifican acciones destinadas a la lectura, pero no a la escritura y expresión oral, ni se evalúa el DCC.

Una vez encontrado que desde las dimensiones de gestión escolar no se desarrolla la competencia comunicativa como debería ser según la teoría, fue oportuno considerar la concepción de los maestros sobre el DCC desde las diferentes asignaturas; la mayoría destaca que la competencia comunicativa debe ser prioridad de LL, CS, CN y M. Sin embargo, en ciertas ocasiones afirman le concierne en mayor medida a LL y en menor medida a M.



Figura 15 Triangulación de resultados obtenidos del Diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

Este análisis de información obtenida permitió identificar el problema existente dentro de la institución educativa y encaminar el desarrollo de este trabajo hacia el encuentro de una posible solución que abarque la temática expuesta.

5. Validación de la propuesta

Es relevante mencionar que se presentan los resultados antes de la descripción de la propuesta, debido a la importancia de considerar el grado de su validación y los aspectos a mejorar. De esta manera, se prosigue a modificar la propuesta de forma que se la pueda presentar con las correcciones sugeridas en el siguiente apartado.

Como parte de esta investigación, se ha considerado oportuno emplear el criterio de expertos para valorar desde el punto de vista teórico la propuesta que se plantea, por esta razón, se llevó a cabo una consulta a especialistas. En primer lugar, se aplicó a los participantes un cuestionario de autoevaluación (Anexo 12) para determinar sus características profesionales y académicas con el fin de obtener pertinencia en la validación. Al respecto, se contó con 7 especialistas, de estos:

Resultados del cuestionario de autoevaluación	
Nivel de formación	
Master	4 especialistas
Doctor	3 especialistas
Años de experiencia como profesor de Lengua y Literatura	
De 1 a 5 años	1 especialista
De 5 a 10 años	1 especialista
Más de 10 años	5 especialistas
Nivel de conocimiento sobre el DCC (5 nivel máximo/ 1 nivel mínimo)	
Nivel 5	3 especialistas
Nivel 4	4 especialistas
Grado de influencia de cada una de las fuentes en cuanto al conocimiento sobre el DCC	
Investigaciones realizadas por usted sobre el tema	Nivel alto: 5 especialistas Nivel medio: 2 especialistas
Experiencia en el área	Nivel alto: 5 especialistas Nivel medio: 2 especialistas
Revisión de bibliografía relacionada al tema	Nivel alto: 5 especialistas Nivel medio: 2 especialistas
Su intuición sobre el tema abordado	Nivel alto: 5 especialistas Nivel medio: 2 especialistas

Figura 16 Resultados del cuestionario de autoevaluación de especialistas

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el cuadro los especialistas consultados son máster o doctores, la mayoría tiene más de diez años de experiencia como docentes de Lengua y Literatura, además, poseen un buen nivel de conocimiento sobre el DCC debido a realización de investigaciones, por experiencia en el área, revisión de bibliografía relacionada o mera intuición.

En segundo lugar, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario de validación (Anexo 13) a los mismos especialistas, en el que se presentaron indicadores inherentes a la fundamentación de una concepción pedagógica para el DCC, en estudiantes de EGB, desde las dimensiones de la gestión escolar. Además, los indicadores estuvieron en correspondencia con el modelo de concepción pedagógica asumido de Valle (2007), a los que se les añadió una escala valorativa. Se solicitó a los participantes manifestar el grado de pertinencia que le otorgan a cada uno de los indicadores establecidos, que en total eran 11:

Sobre la fundamentación del punto de vista

1. La explicación desde el punto de vista que se asume

Sobre la fundamentación de los conceptos esenciales.

2. El desarrollo de la competencia comunicativa durante la EGB, se sustenta desde la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar como agente transformador del proceso formativo en los estudiantes.
3. El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar determina asumir la formación de comunicadores competentes como un eje transversal en todas las asignaturas.
4. El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar se sustenta en la sistematización e integración de acciones y operaciones en todas sus dimensiones, sobre la base del problema del razonamiento verbal y en relación a la necesidad de formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de la EG.

Sobre la fundamentación de los principios.

5. El principio del carácter sistémico.
6. El principio del carácter procesual.
7. El principio del carácter flexible.
8. El principio del carácter contextual.
9. El principio del carácter participativo.
10. El principio del carácter transversal.

Sobre los aspectos que desde la concepción han sufrido cambios.

11. La explicación de la caracterización de los aspectos teóricos, que desde la concepción han sufrido cambios.

Para este cometido se consideró la siguiente escala: muy pertinente, bastante pertinente, pertinente, poco pertinente, y nada pertinente. A cada ítem de la escala se le otorgó un valor que

iba desde 4 -muy pertinente- (mayor valoración), a 0 -nada pertinente- (menor valoración). En este sentido, si por cada cuestionario se obtiene un puntaje de 0 al 10 la propuesta no es válida, del 11 al 21 será poco válida, de 22 al 32 medianamente válida y del 34 al 44 válida. Al respecto:

Resultados del cuestionario de validación		
Especialista	Puntaje	Observaciones
1	43	- Se considera necesario la explicitación de acciones o actividades que deben desarrollar los directivos según las potencialidades de cada una de las dimensiones de la gestión escolar.
2	41	- Indicar cómo poner en práctica la concepción propuesta.
3	42	Ninguna
4	44	- Proponer acciones que sugieran cómo la institución educativa proyectaría la concreción en la práctica de la concepción propuesta.
5	44	Ninguna
6	39	Ninguna
7	44	Ninguna

Figura 17 Resultados del cuestionario de validación de los especialistas

Fuente: Elaboración propia

Como se puede visualizar, según el criterio de los especialistas la propuesta alcanza el grado de validez al obtener entre 39 y 44 puntos. No obstante, las observaciones hechas coinciden en que se debe explicitar qué acciones se pueden ejecutar desde cada dimensión de la gestión escolar para llevar a cabo el DCC en estudiantes de EGB.

6. Propuesta

El propósito de la propuesta que se realiza en el marco de esta investigación está asociado a la fundamentación de una *concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa* en EGB desde la gestión escolar en la UE “Abelardo Tamariz Crespo”. A partir de ello, se vuelve a señalar las bases teóricas consideradas en esta investigación, tomando como primer punto, la definición de concepción, para la cual se distingue a Rosental y Iudin (1985), Bernabeu (2005) y Cobas (2008), y se determina que una concepción supone la modelación conceptual de una forma de concebir un objeto de estudio, modelación que tiene que ser viable y

factible para que pueda aportar positivamente a la transformación de la realidad; además de presentar ideas, principios y categorías que la caracterizan.

Mientras que pedagogía se refiere a un conjunto de saberes, conceptos, modelos y demás (Zuluaga, 1999) sobre la educación, con el objetivo de mejorarla dentro de un determinado contexto; lo pedagógico, entonces, presenta un carácter transdisciplinar debido a que abarca diferentes áreas de conocimiento que conforman parte de la realidad educativa -desarrollo de la enseñanza, actuación de los maestros y acciones realizadas- y que pueden ser analizadas para su posible modificación y mejora.

En esta misma línea, se reitera que esta concepción llega a ser pedagógica, mas no didáctica, puesto que este último solo permite la exploración de la realidad áulica y los métodos, estrategias y estándares planteados por el docente, en relación a sus estudiantes, solo se llevan a cabo considerando la sala de clases. La pedagogía, por el contrario, abarca lo didáctico, por supuesto, pero también lo traspasa, pues incluye en su análisis a todo el proceso educativo y concierne un aspecto de transformación para el beneficio de la sociedad en general, llegando a ser plasmado en programas y proyectos educativos. Esto permite establecer una conexión con lo planteado por Gairín (2000), quien determina que los proyectos educativos se fundamentan en la teoría y práctica pedagógica coherentes con un diagnóstico inicial, que concierne a docentes y directivos con el fin de elevar la calidad educativa de una institución en específico.

Por consiguiente, para el desarrollo de esta propuesta se asume el modelo de concepción pedagógica de Valle (2007), al ser considerados oportunos según los objetivos que se pretenden alcanzar:

- Explicación y fundamentación del punto de vista que se asume.
- Definición y fundamentación de los conceptos esenciales que respaldan la concepción.

- Determinación de los principios que sustentan la concepción.
- Caracterización de los aspectos importantes que desde la concepción han sufrido cambios.

5.1. Explicación y fundamentación del punto de vista que se asume

Se pretende llevar a cabo la fundamentación de una concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en EGB desde la gestión escolar en la UE “Abelardo Tamariz Crespo”, puesto que, en primer lugar, como se señaló en el diagnóstico presentado anteriormente, las dimensiones de gestión escolar, dentro del PEI no deben estar destinadas únicamente a actividades burocráticas, sino que deben desarrollar en sus estudiantes una diversidad de competencias, destacando entre ellas, la competencia comunicativa y sus diversos componentes.

En segundo lugar, es válido destacar que en la particularidad de la institución en que se desarrolla la investigación se constató una visión restringida del tratamiento y/o respuesta institucional ante las insuficiencias asociadas al razonamiento verbal, tanto desde el punto de vista de la comprensión del proceso comunicativo desde una mirada holística, como desde la proyección que se deriva de los componentes de la gestión institucional, lo que exige un replanteamiento acerca de la importancia de potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa que incluye, sin duda, el razonamiento verbal, identificado en el PEI como falencia clave a resolver.

5.2. Definición y fundamentación de los conceptos esenciales que respaldan la concepción.

Es importante mencionar que la necesidad de comunicarse está presente en el ser humano desde etapas tempranas; se manifiesta desde el nacimiento a través del llanto, balbuceos, las primeras palabras, la primera oración completa, pues es la persona descubriendo y declarando su deseo de querer formar parte de la sociedad, la comunidad y el entorno familiar en el que se desenvuelve. Naturalmente, estas habilidades comunicativas se van fomentando a lo largo de la

vida y cuando el individuo se suma a la comunidad de una escuela, el dominio de estas destrezas pasa a ser una responsabilidad en conjunto para el docente y el administrativo educativo.

A partir de ello, se enfatiza la importancia de que la escuela y los miembros que la conforman asuman el rol para llevar a cabo el DCC en sus estudiantes, de manera que estos sujetos se conviertan en seres capaces de manejar conocimientos y habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), sepan adecuarlos a las circunstancias y expresarlos de forma eficaz en situaciones de socialización. Por tanto, se inicia destacando el concepto propuesto por Dell Hymes en 1972 sobre competencia comunicativa y se refiere a ella como una integración de saberes que giran en torno a la comunicación (planteamiento desarrollado a partir de los estudios realizados por Chomsky -competencia gramatical- y Habermas -competencia lingüística-).

En esta investigación, se establece una conexión entre la definición de Hymes y las ideas manifestadas por Pérez (2017) y Reyzábal (2012). Debido a que, el primero considera que la competencia abarca un triple saber: saber pensar, saber decir, saber hacer; a los que añadimos dos más, siguiendo los parámetros formulados por Reyzábal: saber entender y saber transmitir. Aun así, el pensamiento que más peso posee sobre este trabajo es el de Cassany (1999), pues realiza un estudio sobre enfoque comunicativo y plantea la creación de las aulas comunicativas; orienta el foco hacia el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de una serie de elementos que sirven de aptitudes y conocimientos precisos para el uso eficiente de sistemas lingüísticos y translingüísticos y, por ende, la incorporación competente en una comunidad sociocultural.

Es importante señalar que hay quienes consideran igualar la competencia comunicativa con la pragmática; otros, en cambio, la asimilan con la competencia lingüística. No obstante, en este trabajo se considera importante resaltar y establecer semejanzas entre la comunicativa y pragmática, más no encasillarlas como una misma. Ciertamente, la pragmática global de la

comunicación interviene en nuestra macro competencia, pues contiene una serie de características que sirven de herramientas para alcanzar una socialización e interacción eficiente. Además, los sujetos también llegan a satisfacer otras necesidades del ser humano, como es el sentirse aceptado e incluido en la sociedad en la que desenvuelve, fomentando la autonomía personal y luego la responsabilidad de expresarse y trabajar en un grupo.

Por último, en cuanto a la competencia lingüística, se menciona, en primer lugar, que se ha decidido agregar a esta concepción algunos componentes surgidos a partir de la macro competencia (Pérez y Trejo, 2012) y (Ronquillo y Goenaga, 2009); entre ellos, se encuentra la ya mencionada competencia lingüística y se suman otras 3: competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Para ello, se tiene como referencia el estudio realizado por Canale y Swain en 1980, quienes las presentaron de manera que conforman una estructura teórica hacia una concepción multidimensional. Es relevante señalar que, en cierto momento, estos “componentes” fueron denominados “sectores” por Hymes; no obstante, fue considerado como un concepto monolítico, por aquella razón, el desarrollo de este trabajo será sustentado bajo la premisa de la competencia comunicativa y sus componentes.

A partir de la fundamentación teórica explicitada, las ideas esenciales que respaldan esta concepción son las siguientes:

- El desarrollo de la competencia comunicativa durante la EGB se sustenta desde la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar como agente transformador del proceso formativo en los estudiantes.
- El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar determina asumir la formación de comunicadores competentes como un eje transversal en todas las asignaturas.

- El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar se sustenta en la sistematización e integración de acciones y operaciones en todas sus dimensiones, sobre la base del problema del razonamiento verbal y en relación a la necesidad de formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de la EGB.

El desarrollo de la competencia comunicativa durante la EGB se sustenta desde la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar como agente transformador del proceso formativo en los estudiantes.

Este trabajo se lleva a cabo bajo la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar, presentadas en el Proyecto Educativo Institucional y denominadas de esa forma, pues orientan la gestión estratégica de los procesos educativos y responden a los estándares de calidad educativa. Además, sirven de herramientas de actuación para guiar y orientar decisiones, principios y acuerdos con base en las prácticas educativas. La acción de cohesionar estas dimensiones en torno a la transformación de la gestión educativa debe contribuir a la mejora continua y a los aprendizajes; considerando las necesidades de sus estudiantes, los requerimientos para su funcionamiento y las exigencias del entorno en el que se encuentra la institución.

Entonces, se conciernen 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar como dimensiones del Proyecto Educativo Institucional: gestión de convivencia, participación escolar y cooperación; gestión pedagógica; gestión de seguridad escolar; y, gestión administrativa. En la primera se destaca la reflexión acerca de la acción educativa, por tanto, esto sucede a partir de la participación social de todos los actores. Ningún niño, docente o miembro de la comunidad educativa puede quedar fuera del diseño de este elemento, puesto que así se genera una verdadera transformación. Por tanto, la escuela debe abrir espacios para promover dicha participación y, a partir de ello, potenciar el desarrollo de competencias. Aquí se comprenden varios puntos:

- Relaciones interpersonales basadas en acuerdos y compromisos
- Exploración y demostración de saberes
- Cuidado y protección al ambiente
- Reflexionar sobre problemáticas sociales del entorno

Existen otros temas que desde la convivencia, participación y cooperación se resaltan, no obstante, se presentan algunas ideas para trabajar lo anterior. En alusión a las relaciones interpersonales se presenta la alternativa de crear un buzón en cada aula, para el depósito de cartas a inicio del mes con las acciones y compromisos que los estudiantes asuman para la convivencia armónica; al final del mes, estas cartas serán leídas y corregidas para, nuevamente, crear otras con los aspectos que cada alumno, de forma individual, considere se debe mejorar tanto en su actuar como en su redacción. En cuanto a la demostración de saberes, está la opción de crear ferias -por quimestre- para la exposición de textos inéditos de los estudiantes, declamación de poesía, presentación de oratorias, relatos de cuentos y leyendas. Estas producciones, a su vez, podrían enmarcarse en temáticas que abarque la protección al ambiente o las problemáticas sociales.

En relación al cuidado del ambiente, es posible vincular dentro del programa “Yo leo” lecturas que se relacionen con la concientización del cuidado de la tierra, crear afiches y murales con material reciclado, que contengan oraciones preponderantes sobre lo que significa preservar los recursos. Mientras que para el último punto, se abre la posibilidad de dedicar, en la sección solemne de los días lunes, “tres minutos de impacto social” preparado por los propios estudiantes, con la finalidad de reflexionar sobre las actitudes positivas y negativas en la forma de actuación.

Desarrollar la competencia comunicativa a partir de esta dimensión, requiere que los estudiantes sean conscientes de las actividades que realizan y entiendan su finalidad, de manera que en el futuro, sean comunicadores competentes capaces de afrontar cualquier situación

comunicativa e interactuar socialmente. En cuanto al Código de convivencia, el DCC contribuye, sin duda alguna, a la mejora integral del ser humano, pues comunica lo que sabe y descubre cómo hacer que aquello sirva a la sociedad en pro de conseguir el bienestar de todos. A partir de la coherente relación de esta dimensión con el DCC, los niños y jóvenes podrán formarse personal y profesionalmente, podrán compartir, aprender y participar activamente de la vida en sociedad.

En segundo lugar, se destaca la dimensión de gestión pedagógica y presenta algunos elementos que conciernen a la acción docente y al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de garantizar la formación exitosa de los estudiantes. Allí interviene la interacción de los miembros de la institución y se considera que las demás dimensiones deben girar en torno a la misma. Las acciones que se realicen en pro de esta dimensión deben estar dirigidas hacia la atención de las características de la competencia comunicativa, partiendo de las destrezas y los conocimientos previos que posean los estudiantes. Del mismo modo, el DCC implica que los estudiantes puedan hacer uso de la lengua para expresar lo que piensan, lo que sienten, crear y producir obras y contenidos, a partir del conocimiento de las reglas, procesos y estructuras adecuadas.

Diseñar esta dimensión en torno al DCC requiere la implementación de ciertas técnicas didácticas que impulsen la capacidad de interpretación, reflexión e interacción con la realidad que les rodea. Se deben generar procesos de aprendizaje en torno a situaciones comunicativas eficientes y competentes. Los docentes y administrativos educativos a cargo pasan de ser simples oradores y transmisores de contenidos curriculares, a convertirse en principales desarrolladores de la competencia comunicativa en sus estudiantes, mediante la organización e implementación de secuencias y planificaciones didácticas en las que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva, vinculadas a las particularidades que puedan presentar los individuos, el ambiente y el contexto.

Ciertamente, esta dimensión comprende la construcción del PCI y es la razón de ser del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que todos los docentes deben participar en la planificación, en la creación de objetivos y en la desagregación de destrezas; todos, además, deben ser conscientes que el DCC involucra todas las áreas del conocimiento. En este punto, se podría considerar para el PCI los indicadores de Cassany y para cada uno de ellos proponer ciertas actividades. En este sentido, a partir de todas las asignaturas, se puede implementar ejemplos de la vida real para tratar un tema de Lengua y Literatura, de Matemática, de Ciencias Naturales y de Estudios Sociales, para brindar a los estudiantes un mayor acercamiento a la realidad.

Por ejemplo, para actividades relacionadas con las habilidades comunicativas, desde todas las áreas de conocimiento, es posible promover la producción de textos orales y escritos. En Matemáticas se puede crear una historia con una narración que contenga uno o varios ejercicios; en Ciencias Naturales, la descripción de un hallazgo científico contado desde diferentes puntos de vista -el estudiante puede posicionarse incluso como uno de los materiales del experimento-; en Estudios Sociales se podría transformar historias contextualizadas a la sociedad actual.

Considerando principalmente que los docentes son responsables de este proceso, también se encargan de garantizar que los planes de mejora, programas o proyectos estén en concordancia con las necesidades que presentan los sujetos educativos; en este sentido, las acciones que se implementan para atacar directamente ciertas problemáticas detectadas deben plasmarse, validarse, ejecutarse y evaluarse con la participación de toda la institución. En el caso de la UE Abelardo Tamariz Crespo, para mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes se debe trabajar desde primer año de EGB con clasificaciones, ordenación y relación de significados.

En relación a la tercera dimensión, la gestión de seguridad escolar se relaciona de manera que la competencia comunicativa y su desarrollo permitan la adquisición conjunta de una serie de valores

que transforman las actitudes de los niños y jóvenes, permitiendo que estos aprendan a reconocerse como seres con derechos y deberes y, a su vez, reconocer a los otros sujetos como iguales entes. Figura una acción que debe estar al conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y que debe ser trabajada en conjunto.

El DCC representa una gran alternativa para hacer conscientes a los individuos de lo que ocurre en su entorno social, político y cultural; se fomenta, a la vez, el desenvolvimiento de los estudiantes en su vida adulta, pues se les brinda una serie de herramientas para estar preparados frente a cualquier tipo de situación, haciendo uso de todo tipo de lengua, es decir, lenguaje inclusivo, no discriminatorio y respetuoso con la diversidad. Entonces, desde la gestión de seguridad escolar se promueve la prevención de riesgos psicosociales en los que se incluye la difusión de rutas y protocolos de actuación ante situación de vulneración.

En este sentido, las autoridades, docentes y administrativos son responsables de generar espacios en los que se comparta lo anterior, para ello, se podría emplear supuestos de situaciones reales en las que se conciente al estudiante sobre las intenciones de una persona de acuerdo a sus expresiones y actúe. Así mismo, las rutas y protocolos deben ser claros de manera que los estudiantes no solo comprendan, sino que sepan su utilidad y, además, puedan explicarlos a otros. Es fundamental que los estudiantes comprendan que significa estar en estado de vulnerabilidad; un hecho que es responsabilidad de la gestión de seguridad, por tanto, quienes están a cargo deben darse a conocer y prestar a los estudiantes la confianza para que aquellos que lo necesiten, puedan expresarse y transmitir situaciones que los agobien.

Por último, la dimensión de gestión administrativa integra procesos que se llevan a cabo en relación a la gestión y el funcionamiento de la escuela, a cargo de algún directivo con capacidad de liderazgo y que incentive la participación de otros miembros. Podría suponerse que esta

dimensión representa meramente una actividad burocrática que trabaja para brindar los servicios educativos adecuados; no obstante, es necesario señalar la gestión educativa que poseen como impulsor del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los directivos también poseen la responsabilidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto con sus docentes (Bolívar, 2010).

Una buena gestión escolar requiere establecer relaciones comunicativas entre sus miembros; así, participan todos los entes de la institución con el fin de garantizar la calidad educativa. Además, la gestión administrativa gira en torno a acciones para el funcionamiento de la institución, pues es la encargada de contar con servicios y programas y de su correcta ejecución. A partir de ello, se puede propiciar de manera correcta el cumplimiento de los proyectos propuestos por el Ministerio de Educación a favor del desarrollo de la competencia comunicativa: Concurso y colección “Nuestras propias Historias”, Formación de mediadores de lectura y Red nacional de bibliotecas escolares; en todos estos se presentan orientaciones que deben ser planificadas previamente.

Conjuntamente, desde el plano administrativo se maneja el uso de espacios para actividades extraescolares y extracurriculares, por lo cual es fundamental que esta dimensión tenga una eficaz relación con las demás dimensiones para que pueda proveer los recursos necesarios en todas las actividades, en este sentido, se debe notificar cuándo se van a realizar ferias, presentaciones, concursos, etc. Desde lo administrativo, se pueden implementar acciones relacionadas con la capacitación a los docentes sobre qué es la competencia comunicativa y cómo se la puede desarrollar desde todas las asignaturas.

Este último punto es relevante, puesto que un directivo a cargo debe poseer una serie de competencias para llevar a cabo el DCC, pues se incluye la misma competencia comunicativa y se

suma la competencia de liderazgo. Se considera que estas competencias surgen a partir de la práctica, vivencia y experiencia obtenida a lo largo de la formación laboral. Además, debe ser capaz de incentivar a su equipo de trabajo a presentar las mismas características, estimulando así las relaciones armónicas entre los diferentes participantes de las organizaciones de una institución educativa. Fomentar estas relaciones abre paso a un intercambio de ideas, dudas y proyectos que encaminen la potencialización de la gestión escolar, optimizando diferentes procesos.

A manera de conclusión, se debe brindar mayor énfasis al desarrollo de la competencia comunicativa en las 4 dimensiones de la gestión escolar, estableciendo una relación sistémica, integradora y contextualizada, para contribuir a la formación íntegra de los estudiantes como profesionales capaces de dominar todas las áreas a partir del dominio absoluto de la competencia comunicativa. Es ineludible brindar importancia a esta competencia desde la gestión escolar, pues en palabras de Argueta (2009): “las prácticas docentes, deben planificarse considerando la pedagogía comunicativa, aplicando técnicas como el diálogo, la aceptación, la participación en la toma de decisiones” (p.36). Por tanto, el docente y otros miembros y gestores educativos deben ser capaces de manejar esta competencia y guiar a sus estudiantes en su adquisición, estableciendo así, algunas conexiones plurales y multidireccionales.

El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar determina asumir la formación de comunicadores competentes como un eje transversal en todas las asignaturas.

Es importante subrayar la incorporación de esta competencia como un proceso que forma parte de la gestión pedagógica y de las demás dimensiones, a partir de su consideración como eje transversal en las distintas asignaturas. Esto supone que el docente tenga claro que una competencia, en general, requiere de una serie de saberes, destrezas y actúes precisos para transformar el contexto educativo en el que se desenvuelve. Además, considerar que los ejes

transversales abarcan los problemas latentes de la sociedad educativa, brindan una solución colectiva a partir de la programación, modificación, articulación de áreas curriculares e imposición de objetivos imprescindibles para convivir de manera responsable, desarrollada e innovadora.

Desarrollar la competencia comunicativa como un eje transversal requiere proponer interacciones comunicativas entre los miembros de la comunidad educativa de manera colaborativa, para atender y crear condiciones favorables para sus estudiantes según las condiciones en las que se encuentran. Ser un comunicador competente refleja el acto individual que implica saber decir, saber entender y saber transmitir, además, que extiende el desarrollo de saberes en torno a conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. Hasta cierto punto, luce como un trabajo sencillo de realizar no obstante, la comprensión de la competencia comunicativa como eje transversal y su esencia dentro del currículo debe ser racional y coherente, por ello, se demanda ciertas planificaciones que articulen estas disciplinas y competencias con las asignaturas y sus temas. La competencia comunicativa no debe ser asumida como un tema nuevo y el docente debe poseer, al menos, algunos conocimientos básicos sobre la misma.

En suma, el DCC es un proceso que no tiene fin y como eje transversal debe perfeccionarse en la práctica diaria, tanto dentro como fuera del aula, de manera que los estudiantes adquieran conocimientos y valores, desarrollen habilidades y aprendan a autorregular sus emociones y actitudes. Este proceso puede realizarse mediante la creación y ejecución de actividades, tareas y estrategias, que permitan ambientar las experiencias satisfactorias y lograr la competencia comunicativa, cuidando de evitar los ejercicios mecánicos y repetitivos; se requiere, entonces, del trabajo colaborativo del personal administrativo y de los docentes a cargo.

El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar se sustenta en la sistematización e integración de acciones y operaciones en todas sus dimensiones, sobre la base

del problema del razonamiento verbal y en relación a la necesidad de formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de la EGB.

La competencia comunicativa debe desarrollarse tanto dentro como fuera del aula, es decir, a partir de las dimensiones de una gestión escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas. A partir de ello, se considera necesario reflexionar sobre la concepción de los saberes de un sujeto: saber decir lo que piensa (producir significados), saber entender lo que otros dicen (comprensión de significados) y saber transmitir lo que otros dijeron (reproducción de significados); todo ello en un contexto comunicativo determinado en el que se encuentran presentes los conocimientos lingüísticos, puesto que, es a partir de esta reflexión que se entiende la necesidad de atender esta competencia y establecer medidas de acción para su desarrollo.

En el diagnóstico realizado en la UE “Abelardo Tamariz Crespo” se evidencia, a partir del análisis documental empleado, un problema deficitario en torno al razonamiento verbal, pues los resultados de la prueba “Ser Bachiller” determinan que esta destreza es la más baja. Como plan de acción y mejora se ha considerado establecer un taller que, de cierta manera, resulta insuficiente al no establecer una relación con los componentes de la competencia comunicativa, tomando en cuenta que el razonamiento verbal se desarrolla a través de la comunicación, articulando las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Por otro lado, tampoco se considera la implementación de las aulas comunicativas y sus características descritas por Cassany.

En relación a esto, se profundiza en las características y elementos que conforman cada uno de los componentes de la competencia comunicativa. En primera instancia, la competencia lingüística es el conocimiento sobre una lengua: signos, reglas y combinación entre ellos y adecuación de los mismos en las diferentes situaciones comunicativas. Para su desarrollo, se

brindan una serie de microcomponentes: fonológico (reglas para combinar fonemas), sintáctico (reglas para combinar morfemas), semántico (reglas para asignar un significado), léxico (propiedades y significados más relevantes) y morfológico (reglas generales para formar palabras).

En la competencia sociolingüística -capacidad de adecuación frente a los diversos contextos sociales a los que se pueda enfrentar un sujeto- se desarrollan características para el discurso adecuándose a: el contexto, el receptor, la finalidad comunicativa y la tipología textual. Mientras que en la discursiva -capacidad discursiva de relacionar, como un todo, las partes de un discurso- se destacan los siguientes elementos: coherencia (lógica del discurso), corrección (reglas de la lengua y presentación), adecuación (diversidad lingüística), cohesión (articulaciones gramaticales, léxicos y semánticos), cooperación (finalidad pertinente) y cortesía (restricciones sociales y culturales).

Por último, la competencia estratégica -capacidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación eficientemente- presenta cuatro (sub)competencias específicas consideradas para diseñar actividades comunicativas: competencia productiva (se producen unidades, enunciados y discursos propios y hacerse entender), perceptiva (se percibe y comprende unidades, enunciados y discursos y se entiende), mediadora (se relacionan unidades, enunciados y discursos ajenos y hacerlos entender) e interactiva (se relacionan con otro u otros interlocutores).

En resumen, ser un comunicador competente requiere de la ejecución de actividades comunicativas con características de los cuatro componentes y de las aulas comunicativas, de manera que se vuelvan capaces de afrontar cualquier socialización. Incluir todos estos aspectos mencionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión escolar, no solamente permitirá contrarrestar el problema en torno al razonamiento verbal de los estudiantes de bachillerato, sino que también se consigue sean capaces de operar la lengua y sus recursos de

manera asertiva, considerando sus propósitos y manejando eficientemente su competencia comunicativa. Así, su aprendizaje se rige por la adquisición de conductas, destrezas y habilidades comunicativas específicas: comunicarse, desenvolverse, escuchar, comprender, reflexionar y construir datos a partir de los mismos.

6.3.Determinación de los principios que sustentan la concepción.

La concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa supone la determinación de los principios que la sustentan y garantizan su funcionamiento en relación a las características presentadas en el contexto estudiado. La propuesta se desarrolla sobre la base de los siguientes principios:

- Principio del carácter sistémico.
- Principio del carácter procesual.
- Principio del carácter flexible.
- Principio del carácter contextual.
- Principio del carácter participativo.
- Principio del carácter transversal.

Principio del carácter sistémico

Cumplir el carácter sistémico requiere una visión integral del proceso de DCC en todas las dimensiones de los estándares de gestión escolar, explícitas en el denominado Proyecto Educativo Institucional. Además, atiende a las exigencias y necesidades derivadas del modelo de un comunicador competente en la actualidad. Describir el desarrollo de este proceso, desde el carácter sistémico, requiere describir las relaciones entre los diferentes componentes de la competencia comunicativa y establecer elementos y características de cada uno para su valoración e implementación en las diferentes actividades comunicativas. Garantizar el desarrollo de

competencia comunicativa demanda el trabajo coordinado y la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa: administrativo, docente y estudiante.

Principio del carácter procesual

De la misma forma, el DCC no es un proceso que se da de la noche a la mañana, pues constituye un proceso gradual en el que se producen avances y/o se pueden dar retrocesos. Lo procesual está relacionado con las características propias de los componentes (competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica), como herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de una manera coordinada y contextualizada. Este principio explicita el dominio de los sujetos sobre los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para enfrentar todo tipo de situación comunicativa; aunque se requiera de aplicar cambios, deben ser coordinados por los docentes y gestores escolares, para trabajar en pro de la institución educativa.

Principio del carácter flexible

La concepción pedagógica para el DCC brinda una serie de elementos que pueden emplearse cuando y como fuere necesario; aunque fueron recopiladas y fundamentadas según las diversas características y necesidades del contexto estudiado, se señala que, desde el carácter flexible, se abre la opción de decidir, para el propio equipo gestor, cómo llevar a cabo el proceso de manera que se atienda las verdaderas necesidades, pues son ellos quienes, de primera mano, conocen lo que verdaderamente puede servir para mejorar y transformar la situación educativa.

Principio del carácter contextual

La concepción pedagógica para el DCC se lleva a cabo para atender las características, necesidades y exigencias del contexto en que se realiza el estudio, incluyendo los subniveles de la EGB de la UE “Abelardo Tamariz Crespo” y a su respectivo equipo gestor; no obstante, puede

tener la influencia de otros factores como la familia u organizaciones extraescolares, pues la comunicación es un proceso que se desarrolla desde antes de la escuela; aunque se convierte una responsabilidad para la misma en cierto momento, es un trabajo concerniente a todos. Por último, para el desarrollo de esta competencia, el estudiante puede enfrentarse a situaciones diversas, entonces, debe prepararse para hacer uso de los recursos necesarios y ser un comunicador competente.

Principio del carácter participativo

Desde este principio se resalta la importancia de la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al estudiante, debido a que, mientras éste conoce cada vez más el contexto en el que se desenvuelve, obtiene una mejor percepción de sí mismo, logrando que su desempeño sea más independiente, proyectivo y, por supuesto, flexible. El impacto de los posibles resultados podría resultar favorable, pues demostrarían la relevancia de formar a cada uno de los seres humanos en esta competencia, logrando un desempeño positivo no solo escolar -en la actualidad-, sino también laboral -en el futuro-. Los estudiantes se vuelven capaces de establecer interacciones, relaciones y discursos comunicativos y sociales, venciendo cualquier dificultad y barrera que entorpezcan la comunicación.

Principio del carácter transversal

Como último principio se destaca que el DCC es un proceso que debe darse en todos los niveles de EGB, además de integrar las diversas áreas curriculares, es decir; el hecho de que la competencia comunicativa y su desarrollo puedan verse reflejados como un eje transversal se atiende a las características de un comunicador competente; esto sucede, a su vez, mediante la relación que se establece entre el año, el área, las asignaturas y los contenidos, todos en torno a la competencia y a sus componentes.

6.4. Caracterización de los aspectos importantes que desde la concepción han sufrido cambios.

Se establece que la concepción pedagógica determinada por la institución educativa en específico ha sufrido cambios con la finalidad de atender los procesos más deficitarios en torno a la competencia comunicativa; estos son:

- El desarrollo de la competencia comunicativa se atiende a partir de la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar y se explicita en el diseño del Proyecto Educativo Institucional; con la finalidad de transformar el proceso formativo de los estudiantes.
- El desarrollo de la competencia comunicativa, atendida desde las dimensiones de la gestión escolar, se refleja como un eje transversal en todas las asignaturas y áreas de los diferentes subniveles concernientes a la Educación General Básica; con el fin de contribuir a la formación de comunicadores competentes.
- El desarrollo de la competencia comunicativa se sustenta en la integración de acciones, actividades y elementos coherentes derivados de los 4 componentes de la competencia comunicativa; con el fin de contrarrestar el problema en torno al razonamiento verbal.
- El desarrollo de la competencia comunicativa se atiende a partir de la ejecución de las diversas características de las aulas comunicativas definidas por Cassany; para formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de la EGB.
- El desarrollo de la competencia comunicativa se sustenta con base en la concepción de una serie de saberes: saber pensar, saber decir, saber hacer, saber entender y saber transmitir; con el fin de consentir la interpretación, análisis y reflexión sobre las situaciones comunicativas originadas en el entorno.

En síntesis, que un estudiante se convierta en un comunicador eficiente facilita su integración en la sociedad, gracias a la adquisición paulatina de conocimientos y habilidades comunicativas y el enfrentamiento de los problemas sociales y comunicativos. A partir de ello, se logra que el individuo en cuestión sea parte de un proceso de inserción, convivencia y participación en el medio en el que se desenvuelve e incentiva su capacidad de enfrentarse a cualquier situación comunicativa con facilidad.

7. Conclusiones

El presente proyecto de investigación posee referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la competencia comunicativa en sentido general y desde las dimensiones de la gestión escolar. A partir de esto se fundamenta una concepción pedagógica para el DCC en los estudiantes de EGB, de la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo”. Por tanto, este trabajo se sustenta en los conceptos brindados por Hymes sobre competencia comunicativa que refiere a una integración de saberes que giran en torno a la comunicación. Además, se resalta las ideas en relación al saber: saber pensar, saber decir, saber hacer, saber entender y saber transmitir.

Conjuntamente, se destaca a Cassany y su estudio sobre enfoque comunicativo y las aulas comunicativas; pues desarrolla la competencia comunicativa a partir de una serie de características que deben ser implementadas en las aulas para el alcance de aptitudes y conocimientos precisos y el uso competente de la lengua. Por último, se describe la competencia comunicativa y sus componentes: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, con base al estudio realizado por Canale y Swain, quienes determinaron que los componentes conforman una estructura teórica hacia una concepción multidimensional sobre la comunicación.

Dentro del diagnóstico se tuvo como resultado que no se brinda mayor importancia al desarrollo de la competencia comunicativa en la institución. Desde la observación se constató la

realización de una actividad a favor del DCC, no obstante, nada de esto se encontró registrado en el PEI, pues en sus dimensiones de gestión escolar no se destaca la formación de comunicadores competentes. Con este problema detectado, las autoridades afirmaron lo siguiente: la gestión pedagógica es la principal responsable del DCC, las demás dimensiones se encargan de un asunto más administrativo y los estudiantes de tercero de bachillerato deben ser los más interesados en el DCC debido a los bajos puntajes alcanzados en la prueba “Ser Bachiller”. Por otro lado, los docentes coincidieron en que la competencia comunicativa debe ser prioridad de todas las asignaturas, sin embargo, concierne en mayor medida a LL y en menor medida a M.

Desde la fundamentación teórica explicitada, las ideas que se consideraron para la propuesta de este trabajo son: el DCC durante la EGB se sustenta en la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar como agente transformador del proceso formativo; el DCC desde la gestión escolar determina asumir la formación de comunicadores competentes como un eje transversal en las asignaturas; el DCC desde la gestión escolar se sustenta en la sistematización e integración de acciones y operaciones en las dimensiones, sobre la base del problema del razonamiento verbal y en relación a la necesidad de formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de EGB. Las ideas de la propuesta se sustentan en los principios de carácter sistémico, procesual, flexible, contextual, participativo y transversal.

Para la validación de la propuesta se contó con 7 especialistas -máster y doctores- la mayoría con más de diez años de experiencia como docentes de Lengua y Literatura, y poseedores de un buen nivel de conocimiento sobre el DCC debido a: realización de investigaciones, experiencia en el área y revisión de bibliografía relacionada. Según el criterio de ellos la propuesta alcanza el grado de validez y brindan observaciones que coinciden en explicitar acciones para cada dimensión de la gestión escolar y llevar a cabo el DCC en estudiantes de EGB. Los aspectos a

mejorar se modificaron en la propuesta que se presenta; no obstante, no se logró mayor grado de profundidad por lo que se recomienda para investigaciones futuras, brindar una serie de actividades y acciones detalladas que se sumen a la concepción pedagógica para el DCC.

Finalmente, el desarrollo de la competencia comunicativa, en general, es una responsabilidad de la escuela, pues es evidente que las instituciones educativas, como sistemas integrales, poseen un rol decisivo en la formación académica, profesional y personal de los sujetos para que sean capaces de desenvolverse en todas las esferas sociales. Consecutivamente, todos estos elementos servirán de orientación para la elaboración, estructuración y planificación del PEI para la convivencia armónica; empezando por el desenvolvimiento del director escolar, pues es el primer actor que, con su comunicación y liderazgo, dirige la red hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Aranda, M. (23 de abril de 2009). Proyecto Institucional (PEI): un instrumento para alcanzar acuerdos. Todo sobre mediación. Recuperado de: <https://www.todosobremediacion.com.ar/proyecto-institucional/>
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de: https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf
- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., y Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Argueta, M. (2009). *Ejes transversales en el currículo de la formación inicial de docentes*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Bernabeu, M. (2005). *Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo*. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas: Cuba.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Botero, C. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-7. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28203272_Los_ejes_transversales_como_instrumento_pedagogico_para_la_formacion_de_valores
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, (36), 11-33. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?se
- Cobas, C. (2008). *Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales*. (Tesis doctoral). Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño: Cuba

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39. Recuperado de: <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion3b3n-escolar.pdf>
- Connell. R. (1997). *Escuelas y Justicia social*. Santa Fe: Morata.
- Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078002.pdf>
- Devis, E., Cantero, F., y Fonseca, A. (2017). La competencia estratégica y cultural en el aprendizaje de la entonación de (des)cortesía del español por parte de los brasileños. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 33(4), 1039-1058. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n4/1678-460X-delta-33-04-1039.pdf>
- Gairín, J. (1995). El Proyecto Educativo y el Desarrollo del Currículum. *Aula de Innovación Educativa*, (38), 19-23.
- Martín, S., y Melero, M. (2015). Las competencias sociolingüística y pragmática en la interacción escrita en español para inmigrantes. *Revista digital de lingüística aplicada E-AESLA*, (1), 1-11. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/35.pdf>
- Martínez, M. (2015). *Las competencias comunicativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación en la escuela normal superior de Gachetá 2013-2014*. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Militar Nueva Granada.
- Meirieu, P. (1997). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Méndez, J. (2013). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado noveno mediante la producción escrita de historias de vida*. (Tesis de Maestría). Escuela de Graduados en Educación. Universidad Tecvirtual.
- Menegotto, A. (2016). *Reflexiones sobre la competencia gramatical y su relación con la competencia comunicativa*. (Memoria Académica). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Estándares de calidad educativa: aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador- MINEDU. (2020). Proyecto Educativo Institucional para la Convivencia Armónica. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/01/GuiaPEI2020.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador- MINEDU. (2018). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de: <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2018/07/LI-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Montesdeoca, Y., Vieytes, L., y Peregalli, A. (2011). Lo macro y lo micro: el desafío de la participación de adolescentes y jóvenes en experiencias educativas no formales. En M. Ubal, X. Varón, y P. Martinis (Comps.), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal* (pp. 85-103). Montevideo: Psicolibros.
- Núñez, M. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y textos*, (19), 161-198. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8187/LYT_19_2002_art_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, A. (red.). (2012). *Taller 5: La estructura del curriculum. Los contenidos y métodos en el modelo marco de formación de docentes*. Quito: Consejo de Educación Superior- CES.
- Pérez, A. (red.). (2017). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Pérez, H., y Trejo, M. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de Lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf>
- Pompa, Y., y Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 160-167. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 10(4), 64-77. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Reyzábal, M., y Sanz, A. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.

- Romero, G. (2009). La pedagogía en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-9. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/GUSTAVO%20ADOLFO_ROMERO_2.pdf
- Ronquillo, E., y Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Revista Humanidades Médicas*, 9(1), 1-14. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v9n1/hmc050109.pdf>
- Rosental, M., y Iudin, P. (1985). *Diccionario filosófico*. Moscú: Progreso.
- Sánchez, S. (2012). *El liderazgo, indicador de las competencias comunicativas del director escolar en instituciones educativas del nivel medio superior*. (Tesis de Licenciatura). Programa Educativo de Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. Recuperado de: <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Tinajero, L. (2010). Competencia en Comunicación Lingüística. Competencia Lingüística vs. Competencia Comunicativa. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (6), 1-5. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>
- Valle, A. (2007). *Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Vera, A., y Jara, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Innovare*, 5(4), 1-24. Recuperado de: <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquía.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de Guía de Observación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Instrumento metodológico para Proyecto de Titulación
Instrumento de Guía de Observación sobre el PEI**

Objetivo: Determinar si dentro de la UE “Abelardo Tamariz Crespo” se observa que: se realizan, dentro de las dimensiones de gestión escolar, actividades que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de EGB.

DIMENSIÓN 1 Desarrollo de la capacidad lingüística en los estudiantes	Si	No	En alguna medida	Información pertinente
Se observan actividades en las que se pone énfasis en lo fonológico.	X			
Se observan actividades en las que se pone énfasis en lo sintáctico.		X		
Se observan actividades en las que se pone énfasis en lo semántico.	X			
Se observan actividades en las que se pone énfasis en el léxico.		X		
Se observan actividades en las que se pone énfasis en lo morfológico.		X		
DIMENSIÓN 2 Desarrollo de la capacidad sociolingüística				
Se observan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua al contexto.		X		
Se observan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua al receptor.		X		
Se observan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua a la finalidad comunicativa.		X		
Se observan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua a la tipología textual.	X			
DIMENSIÓN 3 Desarrollo de la capacidad discursiva en los estudiantes				
Se observan actividades en las que se pone énfasis en la coherencia comunicativa.		X		
Se observan actividades en las que se pone énfasis en la corrección de errores en situaciones comunicativas.		X		
Se observan actividades en las que se pone énfasis en la adecuación comunicativa.		X		
Se observan actividades en las que se pone énfasis en la cohesión de ideas en situaciones comunicativas.		X		

Se observan actividades en las que se pone énfasis en la cortesía en situaciones comunicativas.		X		novelas, cuentos, poemas), de comprensión de textos, de relación de enunciados y de relación entre interlocutores. Esto debido a que cada aula de clases presentó ante la institución educativa un número de actuación. Por otro lado, en el programa “Yo leo” se especifica que dentro de las planificaciones de cada asignatura se deben dedicar 30 minutos a la lectura, esto se lo debe enmarcar dentro de la creación del plan lector institucional, del cual no se encontró información.
DIMENSIÓN 4 Desarrollo de la capacidad estratégica en los estudiantes				
Competencia productiva. – se observan actividades en las que se producen unidades, enunciados y discursos propios.		X		
Competencia perceptiva. – se observan actividades en las que se percibe y comprende unidades, enunciados y discursos.	X			
Competencia mediadora. – se observan actividades en las que se relacionan unidades, enunciados y discursos ajenos, entre códigos diversos.	X			
Competencia interactiva. – se observan actividades en las que se relacionan interlocutores con otro u otros.	X			

Responsables: Yajaira Hurtado y Raquel Mendoza (Carrera de Educación Básica)

Anexo 2. Instrumento de Guía de Análisis Documental



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Instrumento metodológico para Proyecto de Titulación Instrumento de Guía de Análisis Documental sobre el PEI

Objetivo: Determinar si dentro de la UE “Abelardo Tamariz Crespo” se observa que: se realizan, dentro de las dimensiones de gestión escolar, actividades que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de EGB.

DIMENSIÓN 1 Desarrollo de la capacidad lingüística en los estudiantes dentro del PEI	Si	No	En alguna medida	Información pertinente
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en lo fonológico.		X		Dentro de la gestión escolar, en el refuerzo académico, se menciona que se trabajará con ejemplos de la prueba “Ser Bachiller” para mejorar el razonamiento verbal de los estudiantes, no obstante, no se especifica que actividades se llevarán a cabo, pero si los tópicos que se van a tomar en cuenta. Comprensión de textos escritos Textos literarios: Análisis denotativo y connotativo de textos. Identificación de información de carácter implícito y explícito. Lectura comprensiva: identificar tipos de enunciados, ideas principales, secundarias, ideas centrales, título postura etc.
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en lo sintáctico.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en lo semántico.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en el léxico.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en lo morfológico.		X		
DIMENSIÓN 2 Desarrollo de la capacidad sociolingüística dentro del PEI				
Se precisan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua al contexto.		X		

Se precisan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua al receptor.		X		<p>Textos no literarios: ampliación de vocabulario.</p> <p>Identificación de diferentes tipos de textos, nivel de lenguaje, estilo, temática, formato.</p> <p>Elementos de la lengua</p> <p>Gramática: Sustantivos, adjetivos; realizar vínculos semánticos, entre palabras y conexiones entre oraciones.</p> <p>Preposiciones, sufijos y prefijos conjunciones etc.</p> <p>Ortografía: normas gramaticales, signos de puntuación, conceptos de lingüística y literatura.</p> <p>Semántica contextual</p> <p>Re-construcción de textos a partir de cuestionarios.</p> <p>Análisis connotativos y denotativos de textos de distintos orígenes.</p> <p>Análisis de información de carácter explícito.</p> <p>Realizar vínculos semánticos entre palabras y conexiones de sinonimia y antonimia.</p> <p>Pensamiento analógico verbal</p> <p>Pensamiento abstracto y analogías verbales.</p> <p>Relaciones, causa efecto.</p> <p>Concordancia de palabras</p> <p>Por otro lado, en el PEI se menciona que se llevará a cabo un taller para mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes de tercero de bachillerato. Sin embargo, al revisar los planes de mejora esto no se constata y dentro de sus objetivos se tiene:</p> <p>Elaborar micro proyectos adecuados y desarrollados en la Comisión Técnico Pedagógica de Lengua y literatura; canalizado con los docentes responsables de cada año de básica y bachillerato de la institución.</p> <p>El problema resulta, que no se especifica en ningún documento que lo anterior se cumpla, ni mucho menos se da cuenta de qué tipo de actividades se realizan a favor de solucionar el problema. En importante destacar, que las iniciativas que presenta la institución, se centran en tercero de bachillerato.</p>
Se precisan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua a la finalidad comunicativa.		X		
Se precisan actividades en las que el lenguaje del discurso se adecua a la tipología textual.		X		
DIMENSIÓN 3 Desarrollo de la capacidad discursiva en los estudiantes dentro del PEI				
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en la coherencia comunicativa.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en la corrección de errores en situaciones comunicativas.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en la adecuación comunicativa.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en la cohesión de ideas en situaciones comunicativas.		X		
Se precisan actividades en las que se pone énfasis en la cortesía en situaciones comunicativas.		X		
DIMENSIÓN 4 Desarrollo de capacidad estratégica en los estudiantes dentro del PEI				
Competencia productiva: se precisan actividades en las que se producen unidades, enunciados y discursos propios.		X		
Competencia perceptiva: se precisan actividades en las que se percibe y comprende unidades, enunciados y discursos.		X		
Competencia mediadora: se precisan actividades que relacionan unidades, enunciados y discursos ajenos, entre códigos diversos.		X		
Competencia interactiva: se precisan actividades en las que se relacionan interlocutores con otro u otros.		X		

Responsables: Yajaira Hurtado y Raquel Mendoza (Carrera de Educación Básica)

Anexo 3. Instrumento de Guía de Preguntas para la Entrevista



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Instrumento metodológico para Proyecto de Titulación
Instrumento de Guía de Preguntas para la Entrevista**

Objetivo: Recopilar información acerca de la concepción que tienen las autoridades de la institución sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de EGB desde las dimensiones de gestión escolar.

DIMENSIÓN 1 Concepción de autoridades sobre la consideración del Desarrollo de la competencia comunicativa (DCC) en las dimensiones de la gestión escolar.	Si	No	En alguna medida	Información pertinente
1. ¿Considera que el DCC en los estudiantes es cuestión de las dimensiones de la gestión escolar?			X	¿Por qué? En alguna medida porque es cuestión de la gestión pedagógica y responsabilidad de los docentes dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje áulico. Las demás comisiones (dimensiones) se encargan de un plano más administrativo.
2. ¿Considera que el DCC podría mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes?	X			¿Por qué? Sí, debido a que el razonamiento verbal es parte del DCC.
3. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la comprensión lectora?	X			¿Cuáles? Se desarrolla el programa “Yo leo”, en el que cada maestro responsable de su aula prepara con sus estudiantes una actividad que se expone a los demás grados en el día que se destina para la Fiesta de la lectura.
4. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la escritura?		X		¿Cuáles? Por el momento, de manera específica, no. Sin embargo, dentro de las actividades expuestas en la Fiesta de la lectura algunas podrían estar vinculadas a la creación de cuentos o poesía.
5. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la expresión oral?		X		¿Cuáles? Por el momento no, pero de ocurre lo mismo que en la pregunta anterior. Solo que, en esta ocasión al ser presentadas todas las actividades por la Fiesta de la lectura, los profesores trabajan en el cómo deben desenvolverse los estudiantes ante el público.
6. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia lingüística?			X	¿Cuáles? Dentro de los planes de mejora, para superar los resultados que los estudiantes de tercero de bachillerato han obtenido en la prueba “Ser Bachiller”, se tiene programado realizar micro proyectos desde la comisión pedagógica para que
7. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al				



desarrollo de la competencia sociolingüística?				sean ejecutados en las aulas. Se trabaja con ejemplos de la prueba en los que de alguna manera se desarrollan las competencias que menciona.
8. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia discursiva?				
9. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia estratégica?				
10. ¿Desde la gestión escolar (PEI) se evalúa el DCC en los estudiantes?		X		¿Por qué? Es un tema que dentro del PEI no se ha considerado, pero que se podrían implementar actividades para ver en qué medida los estudiantes van desarrollando la competencia en los diferentes grados y subniveles.

Responsables: Yajaira Hurtado y Raquel Mendoza (Carrera de Educación Básica)

Anexo 4. Instrumento de Guía de Preguntas para la Entrevista



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Instrumento metodológico para Proyecto de Titulación Instrumento de Guía de Preguntas para la Entrevista

Objetivo: Recopilar información acerca de la concepción que tienen las autoridades de la institución sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de EGB desde las dimensiones de gestión escolar.

DIMENSIÓN 1 Concepción de autoridades sobre la consideración del Desarrollo de la competencia comunicativa (DCC) en las dimensiones de la gestión escolar.	Si	No	En alguna medida	
1. ¿Considera que el DCC en los estudiantes es cuestión de las dimensiones de la gestión escolar?	X			¿Por qué? Sí, porque desde lo pedagógico se busca que nuestros estudiantes desarrollen las competencias necesarias para que puedan desenvolverse en la vida. A partir de la gestión escolar se monitorea lo que ocurre en el proceso áulico. La gestión es la responsable también de que los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios.
2. ¿Considera que el DCC podría mejorar el razonamiento verbal en los estudiantes?	X			¿Por qué? Sí, porque DCC lo abarca, incluso considerar enfocarse en él haría que los estudiantes tengan un mejor desempeño, el problema es que es muy amplio y al menos los estudiantes de tercero no alcanzarían a revisar todo este contenido que de alguna manera lo desarrollaron en sus años de educación.



3. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la comprensión lectora?	X			¿Cuáles? Sí, desde “Yo leo”, se planifican actividades en las aulas que después son presentadas en un programa en el patio, para el cual se le destina un día. En esta ocasión como ustedes lo observaron se presentaron trabalenguas, dramatizaciones, exclamación de poesía, amorfinos.
4. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la escritura?		X		¿Cuáles? No están planificadas, pero cuando ocurren programas como el que le mencioné surgen actividades en las que se relaciona escritura y lectura.
5. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas a la expresión oral?		X		¿Cuáles? Este es un tema que se nos ha quedado un poco de lado desde la gestión escolar y de él está encargado el proceso de enseñanza del aula.
6. ¿En la gestión escolar (PEI) se consideran tareas dirigidas al desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica?			X	¿Cuáles? No Sé si todas las competencias que me menciona se desarrollan, pero el contemplar que los estudiantes de tercero de bachillerato reciben talleres de razonamiento verbal, considero que algunas actividades se pueden estar desarrollando las competencias.
7. ¿Desde la gestión escolar (PEI) se evalúa el DCC en los estudiantes?		X		¿Por qué? Nosotros no evaluamos directamente esta competencia, pero vemos que nuestros estudiantes al salir de la institución son personas que se devuelven muy bien y entablan diálogos con prudencia y de manera respetuosa.

Responsables: Yajaira Hurtado y Raquel Mendoza (Carrera de Educación Básica)

Anexo 5. Instrumento de Cuestionario de Autoreporte

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



**Instrumento metodológico para Proyecto de Titulación
Instrumento de Autoreporte dirigido a docentes de Educación General Básica
(Subnivel elemental, medio, superior)**

Objetivo: Conocer la concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes de la UE “Abelardo Tamariz Crespo” desde los diferentes grados, subniveles y asignaturas que imparten.

Sexo: Masculino ___ Femenino ___ **Edad:** ___ **Título de profesión:** _____

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Dimensión 1: Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa			
1. Considero que el desarrollo de la competencia comunicativa es cuestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de:	Si	N o	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
2. Opino que la competencia comunicativa ayuda a mejorar el razonamiento verbal dese la asignatura de:	Si	N o	En alguna medida

Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
3. Planifico tareas dirigidas a la comprensión lectora en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
4. Planifico tareas dirigidas a la escritura en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
5. Planifico tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
6. Planifico y ejecuto tareas que favorecen la habilidad de emplear los medios o recursos lingüísticos (competencia lingüística) en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
7. Planifico y ejecuto tareas que demandan la adecuación de los recursos de la lengua en situaciones comunicativas concretas (competencia sociolingüística) en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
8. Planifico y ejecuto tareas que favorecen la habilidad de iniciar, desarrollar y concluir la comunicación (competencia discursiva) en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			
9. Planifico y ejecuto tareas que favorecen la habilidad de relacionar coherentemente las tres partes del discurso (competencia estratégica) en:	Si	No	En alguna medida
Lengua y Literatura			
Ciencias Naturales			
Estudios Sociales			
Matemáticas			

10. Evalúo el desarrollo de la competencia comunicativa en:	Si	No	En alguna medida		
Lengua y Literatura					
Ciencias Naturales					
Estudios Sociales					
Matemáticas					
Dimensión 2: Concepción sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Contexto					
1. Propongo actividades en el aula de clases que se insertan en un contexto comunicativo.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
2. Ejecuto actividades en el aula con un propósito comunicativo, las cuales tratan de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
3. Considero que el aprendiz posee claridad sobre su intención y finalidad comunicativa al desarrollar las actividades propuestas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Autenticidad					
4. Utilizo en las actividades de clase un lenguaje real en situaciones reales.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Discurso					
5. Propongo actividades que obligan al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Propongo actividades en las que utilizo el discurso manteniendo su estructura y estilo propio.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					

Habilidades comunicativas Promuevo que el aprendiz practique la producción y recepción de textos orales y escritos.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Promuevo que el aprendiz procese (hable, escuche, lea, etc.) el discurso en tiempo real.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Vacío de información Genero actividades que producen un vacío de información intelectual (actividades sobre algo que no se sabe).	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Elección Genero actividades en las que el aprendiz pueda elegir lo que dice.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Genero actividades en las que el aprendiz pueda elegir cómo decirlo	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Retroacción (feedback) Retroalimentación las actividades propuestas en clases de manera que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
Dinámica de grupos (management) y función (rol) del aprendiz 6. Genero actividades para que el aprendiz trabaje en pareja o en grupo.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					

7. Propongo actividades que exigen la solución de un problema	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
8. Propongo actividades en la que el aprendiz tenga un grado de control sobre la actividad y sobre el material y tenga posibilidades de tomar la iniciativa.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
9. Da significación a los errores en relación con el objetivo de la actividad, considerando que estos errores pueden afectar a la comprensibilidad de un discurso	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					
10. Utilizo criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto, dentro de las actividades propuestas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En Lengua y Literatura					
En Ciencias Naturales					
En Estudios Sociales					
En Matemáticas					

Responsables: Yajaira Hurtado y Raquel Mendoza (Carrera de Educación Básica)

Anexo 6. Resultados detallados de Dimensión 1 del Autoreporte subnivel elemental

Tabla 1 Resultados de la Dimensión 1 del Autoreporte subnivel elemental

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN 1 Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa	Todas las asignaturas	Lengua y Literatura	LL y en alguna medida otras asignaturas	Otras variaciones
Considera que el desarrollo de la competencia comunicativa es cuestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en:	3 docentes	1 docente	1 docente	
Opina que la competencia comunicativa ayuda a mejorar el razonamiento verbal dese la asignatura de:	3 docentes	1 docente	1 docente	
Planifica tareas dirigidas a la comprensión lectora en:		1 docente	1 docente	1 docente: en LL y CS 1 docente: en LL y M

				1 docente: en LL, CS y CN
Planifica tareas dirigidas a la escritura en:	2 docentes	2 docentes	1 docente	
Planifica tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral en:	2 docentes	1 docente	1 docente	1 docente: en todas las asignaturas menos en M
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de emplear los medios o recursos lingüísticos en:	2 docentes	1 docente	1 docente	1 docente: en todas las asignaturas en alguna medida en M
Planifica y ejecuta tareas que demandan la adecuación de los recursos de la lengua en situaciones comunicativas concretas en:	1 docente	2 docentes	2 docentes	
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.	2 docentes	2 docentes	1 docente	
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de relacionar coherentemente las tres partes del discurso en:	1 docente	2 docentes		1 docente: EN NINGUNA ASIGNATURA 1 docente: en todas las asignaturas en alguna medida en M
Evalúa el desarrollo de la competencia comunicativa	1 docente	1 docente	1 docente	1 docente: en todas las asignaturas en alguna medida en M 1 docente: en alguna medida en LL y CN

Anexo 7. Resultados detallados de Dimensión 2 del Autoreporte subnivel elemental

Tabla 2 Resultados de la Dimensión 2 del Autoreporte subnivel elemental

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN 2	Respuestas				
Concepción sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Contexto Propone actividades en el aula que se insertan en un contexto comunicativo.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE todas las asignaturas
Ejecuta actividades en el aula con un propósito comunicativo, las cuales tratan de algo que querrá	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua CASI	SIEMPRE en todas las asignaturas



hacer el aprendiz con la lengua.				SIEMPRE en otras asignaturas	
Considera que el aprendiz tenga claridad sobre su intención y finalidad comunicativa a desarrollar las actividades propuestas.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Autenticidad Utiliza en las actividades de clase un lenguaje real en situaciones reales.	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE todas las asignaturas	SIEMPRE todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Discurso Propone actividades que obligan al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Propone actividades en las que utiliza el discurso mantenido su estructura y el estilo propios de su tipo.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE todas las asignaturas	NUNCA todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Habilidades comunicativas Promueve que el aprendiz practique la producción y la recepción de textos orales y escritos.	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua AGUNAS VECES otras asignaturas	ALGUNAS VECES todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Promueve que el aprendiz procese (hable, escuche, lea, etc.) el discurso en tiempo real	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Vacío de información Genera actividades que producen un vacío de información intelectual, es decir, actividades sobre algo que no se sabe.	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	NUNCA en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Elección Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir lo que dice.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir cómo decirlo.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Retroalimentación Retroalimenta las actividades propuestas en clases de manera que el aprendiz evalúe si ha	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE todas las asignaturas

conseguido su propósito comunicativo.					
Dinámica de grupo Genera actividades para que el aprendiz trabaje en parejas o en grupos.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Propone actividades que exigen la solución de problemas.	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en las todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas
Propone actividades en las que el aprendiz tenga un grado de control sobre las actividades y el material y tenga posibilidades de tomar iniciativas.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Importancia de los errores Da significado a los errores en relación con el objeto de la actividad, considera que estos errores pueden afectar la comprensibilidad del discurso.	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas	NUNCA en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Utiliza criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto dentro de las actividades propuestas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas

Anexo 8. Resultados detallados de Dimensión 1 del Autoreporte subnivel medio

Tabla 3 Resultados de la Dimensión 1 del Autoreporte subnivel medio

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN 1: Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa	Todas las asignaturas	Lengua y Literatura	LL y en alguna medida demás asignaturas	Otras variaciones
Considera que el desarrollo de la competencia comunicativa es cuestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en:	3 docentes	1 docente		1 docente: en LL y CS 1 docente: EN NINGUNA ASIGNATURA
Opina que la competencia comunicativa ayuda a mejorar el razonamiento verbal dese la asignatura de:	5 docentes			1 docente: EN NINGUNA ASIGNATURA
Planifica tareas dirigidas a la comprensión lectora en:	4 docentes		1 docente	1 docente: en LL, CN, CS y en alguna medida en M
Planifica tareas dirigidas a la escritura en:	4 docentes			1 docente: en LL y en alguna medida en CS y CN 1 docente: en todas las asignaturas menos en M



Planifica tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral en:	3 docentes			1 docente: en LL y CS y en alguna medida en CN y M 1 docente: en LL, CN y CS 1 docente: en LL, CN, CS y en alguna medida en M
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de emplear los medios o recursos lingüísticos en:	4 docentes		1 docente	1 docente: en todas las asignaturas menos en M
Planifica y ejecuta tareas que demandan la adecuación de los recursos de la lengua en situaciones comunicativas concretas en:	2 docentes		1 docente	1 docente: solo en LL y en CS 1 docente: solo en LL y en M 1 docente: en LL, CN, CS y en alguna medida en M
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.	4 docentes			1 docente: en LL y en alguna medida en CS y CN 1 docente: en todas las asignaturas menos en M
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de relacionar coherentemente las tres partes del discurso en:	2 docentes	2 docentes		1 docente: sólo en LL y CS 1 docente: EN NINGUNA ASIGNATURA
Evalúa el desarrollo de la competencia comunicativa	3 docentes	1 docente		1 docente: sólo en LL y CS 1 docente: EN NINGUNA ASIGNATURA

Anexo 9. Resultados detallados de Dimensión 2 del Autoreporte subnivel medio

Tabla 4 Resultados de la Dimensión 2 del Autoreporte subnivel medio

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN 2	Respuestas					
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Concepción sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje						
Contexto Propone actividades en el aula que se insertan en un contexto comunicativo.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua baja la frecuencia en las otras asignaturas
Ejecuta actividades en el aula con un propósito comunicativo, las cuales tratan de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua.	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua baja la frecuencia en las demás asignaturas
Considera que el aprendiz tenga claridad sobre su	CASI SIEMPRE en	CASI SIEMPRE	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua CASI



intención y finalidad comunicativa a desarrollar las actividades propuestas.	todas las asignaturas	en todas las asignaturas				SIEMPRE en las otras asignaturas
Autenticidad Utiliza en las actividades de clase un lenguaje real en situaciones reales.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua. CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Discurso Propone actividades que obligan al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en lengua. Baja frecuencia en las demás asignaturas
Propone actividades en las que utiliza el discurso mantenido su estructura y el estilo propios de su tipo.	SIEMPRE en Lengua NUNCA en otras asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en lengua baja la frecuencia en las demás asignaturas
Habilidades comunicativas Promueve que el aprendiz practique pro-ducción y recepción de textos orales y escritos	SIEMPRE en Lengua y NUNCA otras asignaturas	SIEMPRE en las asignaturas	NUCA en las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua CASI SIEMPRE en las asignaturas
Promueve que el aprendiz procese (hable, escuche, lea, etc.) el discurso en tiempo real	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas.	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Vacío de información Genera actividades que producen un vacío de información intelectual, es decir, actividades sobre algo que no se sabe.	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	POCAS VECES en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asigna.	SIEMPRE en lengua CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Elección Genera actividades en las que el aprendiz elige lo que dice.	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas
Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir cómo decirlo.	POCAS VECES en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignat.	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas
Retroalimentación Retroalimenta actividades propuestas de manera que el aprendiz evalúe si ha	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIMEPRE en lengua ALGUNAS VECES en las asignaturas



conseguido su propósito comunicativo.						
Dinámica de grupo Genera actividades para que el aprendiz trabaje en parejas o en grupos.	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas
Propone actividades que exigen la solución de problemas.	SIEMPRE en matemática, NUNCA en otras asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas
Propone actividades en las que el aprendiz tenga un grado de control sobre las actividades y el material y tenga posibilidades de tomar iniciativas.	SIEMPRE en Ciencias Naturales NUNCA en otras asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	ALGUNAS VECES en todas las asignaturas
Importancia de los errores: Da significado a los errores en relación con el objeto de la actividad, considera que estos errores pueden afectar la comprensibilidad del discurso.	SIEMPRE en Lengua NUNCA en otras asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas
Utiliza criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto dentro de las actividades propuestas	SIEMPRE en Lengua NUNCA en otras asignaturas	CASI SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en todas las asignaturas	SIEMPRE en lengua baja la frecuencia en las demás asignaturas

Anexo 10. Resultados detallados de Dimensión 1 del Autoreporte subnivel superior

Tabla 5 Resultados de la dimensión 1 del Autoreporte subnivel superior

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN 1	RESPUESTAS			
	LL (4 docentes)	CS (5 docentes)	CN (1 docente)	M (2 docentes)
Concepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa				
Considera que el desarrollo de la competencia comunicativa es cuestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de:	4 docentes: en alguna medida	3 docentes: sí 2 docente: en alguna medida	Sí	1 docente: sí 1 docente: en alguna medida
Opina que la competencia comunicativa ayuda a mejorar el razonamiento verbal dese la asignatura de:	4 docentes: en alguna medida	5 docentes: sí	Sí	2 docentes: sí

Planifica tareas dirigidas a la comprensión lectora en:	4 docentes: sí	5 docentes: sí	Sí	1 docente: sí 1 docente: no
Planifica tareas dirigidas a la escritura en:	3 docentes: sí 1 docente: no	5 docentes: sí	Sí	1 docente: sí 1 docente: no
Planifica tareas dirigidas al desarrollo de la expresión oral en:	3 docentes: sí 1 docente: en alguna medida	4 docentes: sí 1 docente: en alguna medida	Sí	1 docente: sí 1 docente: en alguna medida
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de emplear los medios o recursos lingüísticos en:	3 docentes: sí 1 docente: en alguna medida	2 docentes: sí 3 docentes: en alguna medida	Sí	1 docente: no 1 docente: en alguna medida
Planifica y ejecuta tareas que demandan la adecuación de los recursos de la lengua en situaciones comunicativas concretas en:	3 docentes: sí 1 docente: en alguna medida	2 docentes: sí 2 docentes: no 1 docente: en alguna medida	en alguna medida	1 docente: sí 1 docente: en alguna medida
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.	2 docentes: sí 1 docente: no 1 docente: en alguna medida	4 docentes: sí 1 docente: no	en alguna medida	1 docente: sí 1 docente: en alguna medida
Planifica y ejecuta tareas que favorecen la habilidad de relacionar coherentemente las tres partes del discurso en:	4 docentes: sí	3 docentes: sí 1 docente: no 2 docentes: en alguna medida	en alguna medida	1 docente: sí 1 docente: en alguna medida
Evalúa el desarrollo de la competencia comunicativa.	1 docente: sí 3 docentes: en alguna medida	5 docentes: sí 1 docente: en alguna medida	en alguna medida	1 docente: no 1 docente: en alguna medida

Anexo 11. Resultados detallados de Dimensión 2 del Autoreporte subnivel superior

Tabla 6 Resultados de la dimensión 2 del Autoreporte subnivel superior

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN 2	RESPUESTAS			
	LL (4 docentes)	CS (5 docentes)	CN (1 docente)	M (2 docentes)
Concepción sobre la implementación de actividades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje				
Contexto Propone actividades en el aula que se insertan en un contexto comunicativo.	Siempre: 1 Casi siempre: 1 Algunas veces: 2 Pocas veces: Nunca:	Siempre: 3 Casi siempre: 2 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: 1 Nunca:
Ejecuta actividades en el aula con un propósito comunicativo, las cuales tratan de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua.	Siempre: 1 Casi siempre: 2 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 4 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: 1 Nunca:
Considera que el aprendiz tenga claridad sobre su	Siempre: 2 Casi siempre: 1	Siempre: 1 Casi siempre: 1	Siempre: Casi siempre: 1	Siempre: Casi siempre:

intención y finalidad comunicativa a desarrollar las actividades propuestas.	Algunas veces: 1 Pocas veces: 1 Nunca:	Algunas veces: 3 Pocas veces: Nunca:	Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Algunas veces: 1 Pocas veces: 1 Nunca:
Autenticidad Utiliza en las actividades de clase un lenguaje real en situaciones reales.	Siempre: 1 Casi siempre: 3 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 5 Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 2 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:
Discurso Propone actividades que obligan al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos.	Siempre: 2 Casi siempre: 2 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 4 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: 1 Nunca:
Propone actividades en las que utiliza el discurso mantenido su estructura y el estilo propios de su tipo.	Siempre: 3 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: 4 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: 1 Nunca:
Habilidades comunicativas Promueve que el aprendiz practique la producción y la recepción de textos orales y escritos.	Siempre: 3 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 3 Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: 2 Nunca:
Promueve que el aprendiz procese (hable, escuche, lea, etc.) el discurso en tiempo real	Siempre: 3 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 3 Casi siempre: 2 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: 1 Nunca: 1
Vacío de información Genera actividades que producen un vacío de información intelectual, es decir, actividades sobre algo que no se sabe.	Siempre: 1 Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca: 1	Siempre: 4 Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: 1 Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:
Elección Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir lo que dice.	Siempre: 2 Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: 4 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:
Genera actividades en las que el aprendiz pueda elegir cómo decirlo.	Siempre: 2 Casi siempre: Algunas veces: 2 Pocas veces: Nunca:	Siempre: 3 Casi siempre: 2 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:
Retroalimentación Retroalimenta las actividades propuestas en clases de manera que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo.	Siempre: 2 Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: 5 Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:
Dinámica de grupo	Siempre: 3 Casi siempre:	Siempre: 1 Casi siempre: 3	Siempre: Casi siempre: 1	Siempre: 2 Casi siempre:

Genera actividades para que el aprendiz trabaje en parejas o en grupos.	Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Algunas veces: Pocas veces: Nunca:
Propone actividades que exigen la solución de problemas.	Siempre: 3 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: 3 Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 2 Casi siempre: Algunas veces: Pocas veces: Nunca:
Propone actividades en las que el aprendiz tenga un grado de control sobre las actividades y el material y tenga posibilidades de tomar iniciativas.	Siempre: 3 Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:	Siempre: 2 Casi siempre: 3 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: Algunas veces: 1 Pocas veces: Nunca:
Importancia de los errores Da significado a los errores en relación con el objeto de la actividad, considera que estos errores pueden afectar la comprensibilidad del discurso.	Siempre: Casi siempre: 4 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: 2 Algunas veces: 2 Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: 1 Nunca:
Utiliza criterios de corrección como comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto dentro de las actividades propuestas	Siempre: 2 Casi siempre: 2 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 3 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: 1 Nunca:	Siempre: Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:	Siempre: 1 Casi siempre: 1 Algunas veces: Pocas veces: Nunca:

Anexo 12. Instrumento de autoevaluación de los especialistas

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESPECIALISTAS

OBJETIVO: Determinar las características profesionales y académicas de los especialistas para la validación de la pertinencia de una concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Educación General Básica, desde las dimensiones de la gestión escolar.

CONSIGNA: Es importante para el proceso de validación de especialistas conocer su nivel de formación académica, años de experiencia y el grado de acercamiento al tema objeto de investigación: “La lógica sistémica de la concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa”. En este sentido, se le solicita, de la manera más comedida, que responda a las siguientes preguntas:

Marque con una X la opción que considere apropiada

1. Nivel de formación

Master	<input type="checkbox"/>
Doctor	<input type="checkbox"/>

2. Años de experiencia como profesor de Lengua y Literatura

De 1 a 5 años	<input type="checkbox"/>
---------------	--------------------------

De 5 a 10 años	
Más de 10 años	

3. Nivel de conocimiento sobre el tema: desarrollo de la competencia comunicativa, siendo 5 el nivel máximo de conocimiento y 1 el nivel mínimo de conocimiento.

5	
4	
3	
2	
1	

4. Señale el grado de influencia de las fuentes que le presentamos a continuación en sus conocimientos y criterios sobre el desarrollo de la competencia comunicativa.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Investigaciones realizadas por usted sobre el tema			
Experiencia en el área			
Revisión de bibliografía relacionada al tema			
Su intuición sobre el tema abordado			

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 13. Instrumento de validación de los especialistas

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN A ESPECIALISTAS

OBJETIVO: Constatar la validez de la propuesta “Fundamentación de una concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar, en Educación General Básica”.

CONSIGNA: Como parte del trabajo investigativo de titulación, se ha considerado oportuno emplear el criterio de especialistas para valorar desde el punto de vista teórico la propuesta que se plantea, por lo que, resulta de gran importancia su criterio respecto a los indicadores inherentes a la Fundamentación Pedagógica que se propone para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Educación General Básica, desde las dimensiones de la gestión escolar. En este sentido, le solicitamos, de la manera más comedida, manifieste el grado de pertinencia que le otorga a cada uno de los indicadores establecidos. Para este cometido se debe considerar la siguiente escala, en la cual, (muy pertinente) es el grado de mayor valoración y (nada pertinente) representa el grado de menor valoración.

- 1. Por favor, marque el grado de pertinencia de cada indicador, de acuerdo a la escala presentada.**

Indicadores	Muy pertinente	Bastante pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente
Sobre la fundamentación del punto de vista					
La explicación desde el punto de vista que se asume es:					
Sobre la fundamentación de los conceptos esenciales.					



El desarrollo de la competencia comunicativa durante la EGB, se sustenta desde la cohesión de las 4 dimensiones de los estándares de gestión escolar como agente transformador del proceso formativo en los estudiantes es:					
El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar determina asumir la formación de comunicadores competentes como un eje transversal en todas las asignaturas es:					
El desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar se sustenta en la sistematización e integración de acciones y operaciones en todas sus dimensiones, sobre la base del problema del razonamiento verbal y en relación a la necesidad de formar comunicadores competentes a lo largo de los grados y subniveles de la EGB es:					
Sobre la fundamentación de los principios.					
El principio del carácter sistémico es:					
El principio del carácter procesual es:					
El principio del carácter flexible es:					
El principio del carácter contextual es:					
El principio del carácter participativo es:					
El principio del carácter transversal es:					
Sobre los aspectos que desde la concepción han sufrido cambios.					
La explicación de la caracterización de los aspectos teóricos, que desde la concepción han sufrido cambios, es:					

2. En caso de considerarlo necesario, pueden realizar sugerencias respecto a la propuesta en general en el siguiente espacio:

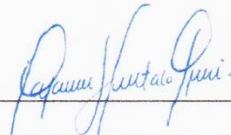


Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yajaira Michelle Hurtado Chiqui en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 8 de junio de 2020



Yajaira Michelle Hurtado Chiqui
C.I: 0930068838

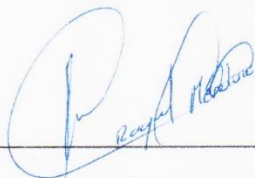


Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Raquel Stefanía Mendoza Ureta en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 8 de junio de 2020



Raquel Stefanía Mendoza Ureta
C.I: 1313446153

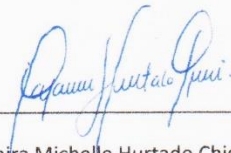


UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yajaira Michelle Hurtado Chiqui, autor/a del trabajo de titulación "Concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 8 de junio de 2020



Yajaira Michelle Hurtado Chiqui

C.I.: 0930068838

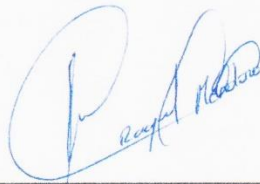


UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Raquel Stefania Mendoza Ureta, autor/a del trabajo de titulación "Concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 8 de junio de 2020



Raquel Stefania Mendoza Ureta

C.I: 1313446153



UNAE

Certificación del Tutor

Yo, Ana Delia Barrera Jiménez, tutor/a del trabajo de titulación denominado "Concepción pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la gestión escolar en Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo" perteneciente a los estudiantes: Yajaira Michelle Hurtado Chiqui con C.I. 0930068838 y Raquel Stefanía Mendoza Ureta con C.I. 1313446153. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 2% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 8 de junio de 2020



Ana Delia Barrera Jiménez

C.I: 0151367018