

Libro álbum para optimizar los procesos de comunicación

LISETH MAYERLY DESALVADOR DÍAZ

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades:
español y lenguas extranjeras

ASESOR
JOSÉ IGNACIO CORREA MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2017


Resumen Ejecutivo

El presente proyecto de investigación ha sido implementado con la participación de 35 estudiantes del curso 404 de la J.T. de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño durante 2016 y abril de 2017. Con él, se buscó la implementación del libro álbum para la cualificación de los procesos comunicativos, en aspectos tales como la oralidad y la escritura y, en forma complementaria, del desarrollo de habilidades sociales necesarias para la interacción comunicativa.

Se evidencia que las estudiantes muestran dificultades en sus procesos comunicativos, pues al expresarse reflejan inseguridad y temor a la burla; esto afecta su producción verbal e influye, igualmente, en sus relaciones interpersonales, pues la falta de escucha y el respeto a la opinión son una constante en el aula, logrando que también se vean afectados los resultados académicos.

En ese sentido, se define como objetivo general valorar la influencia del libro álbum en la cualificación de los procesos de comunicación en el aula y, a partir de ellos, de las relaciones interpersonales. Para alcanzar el objetivo, la propuesta está dividida en cinco etapas basadas en Investigación- Acción bajo un enfoque cualitativo.

Tomando como objeto de estudio la competencia comunicativa, se consideran dos categorías de análisis para orientar el proceso: Competencia verbal y Habilidades sociales que fueron abordadas simultáneamente durante la intervención e implementación de la propuesta que corresponde a la fase I denominada *Habilidades interpersonales*, y una Fase II denominada *Creación del libro álbum*. En consecuencia, se busca consolidar dicha competencia comunicativa en el aula en el marco de la propuesta que puede ser considerada en futuros ejercicios investigativos por docentes e investigadores cuyo interés sea el aquí mencionado.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 95	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Libro álbum para optimizar los procesos de comunicación
Autor(es)	Desalvador Díaz, Liseth Mayerly.
Director	José Ignacio Correa Medina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, p. 90
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	COMPETENCIA VERBAL, RELACIONES INTERPERSONALES Y LIBRO ÁLBUM.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado propone como objetivo general valorar la influencia del libro álbum en la cualificación de los procesos de comunicación de las estudiantes del curso 404 JT de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño; así como los objetivos específicos consisten en determinar los aportes de la creación del libro álbum a los mismos y, reflexionar sobre el mejoramiento de las relaciones interpersonales.</p> <p>Se evidencia que, gracias a la implementación del libro álbum en el aula de clases, es posible el mejoramiento del discurso oral y escrito, al mismo tiempo que posibilita el mejoramiento de las habilidades sociales para fortalecer las relaciones interpersonales, permitiendo a las niñas tomar voces de liderazgo y autonomía.</p>

3. Fuentes

Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L. (2011). *Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*. DEDiCA. Revista de educação e humanidades, 1 (2011) Março, 173-212

Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y tratamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona

Centro de Investigación y Documentación Educativa. (Ed. 146) (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España

Correa Medina, J. I. (2001). *Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje*. In Á. Calderón Rivera, J. Bernal Leongómez, & I. Chávez Cuevas, *Lenguaje y cognición: universos humanos* (pp. 75-92). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Ediciones Universidad Salamanca.

Cortés, A. (2012) *La relación entre el lenguaje integral y el trabajo cooperativo en la producción discursiva de niños y niñas de segundo grado del Colegio Simón Rodríguez sede C*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Elliot, J. (4ta Ed.) (2000) *La investigación- acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid. España

García, P. (2015) *La Comunicación: mediadora en la resolución de conflictos escolares en la Institución Educativa Villamar* (Tesis de pregrado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

García, E. y Del Campo, M (2012, *¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito?*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España

Gijón, M. (2004) *Encuentros cara a cara: valores y relaciones intepersonales en la escuela*. GRAÓ. España

LIFEMENA (2013) *Manual de Convivencia Liceo Femenino Mercedes Nariño*.

McKerman, J. (1999) *Investigación- acción y curriculum*. Ediciones Morata. Madrid. España

Monjas, M. y González, B. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo*. C.I.D.E. Impresa.

Pennac, D. (1993) *Como una novela*. Editorial Anagrama. Barcelona. España

Ramos, N. (2011) *Un abuelo, sí*. Ediciones Ekaré. Caracas, Barcelona

Salamanca, B. (2015) *La comunicación asertiva: herramienta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Servant, S; Le Saux, L. (2014) *Ricitos de Oso*. Lectorum publications. Francia

Taberner, R. (2005) *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza. España

Vieira, H. (2007) *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea. Madrid, España.

Online

Canyelles, P. (2009) *La Corresponsabilidad en la Comunidad Educativa*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/02/corresponsabilidad-comunidad-educativa-3927/>

4. Contenidos

Esta investigación se encuentra dividida en ocho capítulos, distribuidos de la siguiente manera:

- Capítulo 1: contextualización: Descripción de la institución y población. Igualmente, se delimita el problema de investigación, la pregunta problema y objetivos de la misma.
- Capítulo 2: Marco de referencia: se encuentran los antecedentes de la investigación, así como las bases teóricas empleadas para darle validez al trabajo investigativo.
- Capítulo 3: Diseño metodológico: allí se define el enfoque de la investigación así como las fases de la misma y los instrumentos empleados para realizar la toma de datos.
- Capítulo 4: Fases de la intervención: En este apartado, se da cuenta de los momentos principales del trabajo de campo así como la propuesta.
- Capítulo 5: Organización y análisis de la información: allí es posible ubicar la información que surge como resultado de la intervención y, el análisis de los mismos a la luz de los soportes teóricos.
- Capítulo 6: Resultados: Los resultados se muestran los efectos positivos de la intervención en cuanto a los indicadores y categorías definidos
- Capítulo 7: Conclusiones: allí se determina hasta qué punto la investigación cumple con lo

planeado inicialmente acorde con los objetivos definidos.

- Capítulo 8: Recomendaciones: Se sugieren algunos elementos a tener en cuenta para futuras investigaciones.

5. Metodología

La metodología empleada en el presente trabajo fue de tipo investigación-acción basada en un enfoque cualitativo y correspondiente a un paradigma humanista que considera a cada individuo como único e irrepetible y capaz de creer en sus capacidades. En primer lugar, se efectuó una prueba diagnóstica que permitió delimitar un problema específico, por lo cual se diseñó e implementó una propuesta de mejoramiento para el análisis de los resultados obtenidos.

6. Conclusiones

- El libro álbum permite mejorar los procesos de escritura y oralidad de las estudiantes de 404 JT Del LIFEMENA y, de igual manera la lectura en voz alta contribuyó a mejorar su expresión oral.
- La creación del libro álbum permite que las niñas pongan en escena sus habilidades e intereses particulares, determinando debilidades y fortalezas gracias a la retroinformación.
- Emplear el libro álbum en el aula, posibilita espacios de reflexión en torno a diversas temáticas, entre ellas, las habilidades sociales.
- Es posible propiciar el compañerismo, el respeto mutuo, el diálogo la autonomía y la corresponsabilidad gracias a la creación de un libro álbum.

Elaborado por:	Liseth Mayerly Desalvador Díaz		
Revisado por:	José Ignacio Correa Medina		
Fecha de elaboración del Resumen:	12	Mayo	2017

Tabla de contenido

Capítulo 1: Problema	
6 1.1. Caracterización de la Institución.....	6
1.2. Caracterización de la población.....	7
1.3. Problema de investigación.....	9
1.4. Justificación.....	12
1.5. Pregunta de investigación.....	14
1.6. Objetivos.....	14
1.6.1.Objetivo general	14
1.6.2.Objetivos específicos.....	14
Capítulo 2 Marco de referencia	15
2.1. Estado del Arte.....	15
2.2. Marco conceptual.....	17
Capítulo 3 Diseño Metodológico.....	28
3.1. Metodología de investigación.....	28
3.2. Enfoque de investigación	29
3.3. Enfoque didáctico.....	30
3.4. Consideraciones éticas.....	31
3.5. Universo poblacional.....	31
Capítulo 4 Fases del proyecto.....	32
4.1. Fases de la Investigación.....	32

4.2. Etapas de la intervención.....	34
4.3. Descripción de la propuesta.....	34
Capítulo 5 Organización y análisis de la información	39
5.1. Organización de la información.....	39
5.2. Primera categoría: Competencia verbal	40
5.3. Segunda categoría: Habilidades sociales.....	50
Capítulo 6. Resultados	62
Capítulo 7 Conclusiones.....	67
Capítulo 8 Recomendaciones.....	69
Bibliografía.....	70
Anexos.....	72

Lista de Figuras

Figura 1: Respuesta mini-entrevista (escritura).....	45
Figura 2: Concepciones del concepto “Libro álbum”.....	46
Figura 3. Ejercicio creación escritos imagen - texto.....	48
Figura 4: Libro álbum “Ratona irá a la cama” estudiantes D, L y S.....	48
Figura 5: Respuestas de mini entrevista, resolución de conflictos	53
Figura 6: Resultados generales (mini entrevista)	54
Figura 7: Co-evaluación dramatizaciones.....	59

Figura 8: Co-evaluación borrador libro álbum.....	60
Figura 9: Resultados según rúbrica.....	62

Lista de tablas

Tabla 1 Estado del Arte.....	15
Tabla 2 Habilidades sociales.....	23
Tabla 3 Matriz Categorial.....	33

Capítulo 1

Problema

1.1. Caracterización de la Institución

La IED Liceo Femenino Mercedes Nariño muestra en su Manual de convivencia (2014) un horizonte institucional en miras de sembrar el desarrollo integral de la mujer liceísta, facilitando herramientas para transformar la sociedad que le rodea. La filosofía institucional se encuentra consolidada bajo tres principios fundamentales: epistemológico del Conocer; pedagógico del Hacer y filosófico del Ser, que son considerados en las diferentes asignaturas como el eje del proceso evaluativo. En ese sentido, la institución propone abordar el desarrollo cultural basado en el lenguaje, el arte y la tecnología y así, brindar a las estudiantes la oportunidad de conformar su visión de mundo tomando en cuenta sus propias ideas, de tal manera que el camino las conduzca a la formación del pensamiento investigativo, autónomo, crítico y reflexivo.

En ese sentido, la Misión institucional está definida hacia

Propiciar la formación integral de la mujer Liceísta promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía. Que generen la construcción de su proyecto de vida orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena (LFMN, 2014, p. 13)

Para la clase de Lengua Castellana, se consideran los cuatro niveles de desempeño, definidos por los indicadores evaluativos; para alcanzar los niveles Superior y Alto, se define lo siguiente:

Superior: Sobresale en la lectura de los libros elegidos, en la escritura de narraciones y descripciones empleando normas ortográficas y redacción.

Alto: Muestra interés en la escritura, lectura y comprensión de narraciones y descripciones empleando normas ortográficas y redacción.

1.2. Caracterización de la población

El proyecto de investigación se ha desarrollado con el curso 404 de la jornada tarde del LFMN, conformado por 39 estudiantes de género femenino, sus edades oscilan entre los ocho y los diez años. Algunos profesores manifiestan que es un grupo tranquilo y unido, aunque en ocasiones dos o tres estudiantes propician el desorden en y las discusiones.

En el primer acercamiento con el grupo, se efectuó un instrumento de caracterización (anexo 2) con cuatro preguntas abiertas a fin de indagar, en términos generales, sobre las actividades que realizan las estudiantes durante el descanso en el colegio junto con sus amigas y/o compañeras de clase. Los resultados muestran que, en su gran mayoría, prefieren jugar voleibol, hablar, dibujar, y practicar gimnasia, sin dejar de lado que dentro y fuera del salón les gusta: leer, cantar, escribir o contar historias, afirmando que así pueden practicar lo que han visto en clase y les parece divertido, se pueden expresar libremente, mejorar la letra o la lectura, aprender cosas nuevas y desarrollar la imaginación. Esto, en relación al área de español muestra su gusto por leer, escribir o incluso, contar historias y que no hay apatía frente a la lectura a pesar de que especialmente acuden a ella para aspectos académicos y no por interés personal.

Así, se buscó conocer por medio de una pregunta aquello que para ellas fue interesante o llamativo en la clase de Español y Lengua Castellana durante el año anterior (tercer grado, año 2015) a lo cual algunas manifestaban verbalmente no recordar mucho por lo poco interesante que les había parecido; sin embargo, en las respuestas escritas afirman que les gustaron los cuentos y la parte de lectura de mitos que la maestra realizaba, aunque también tenían la posibilidad de

inventar historias o hacer trabajos en grupo. Este último aspecto del trabajo en grupo, permite identificar que para las estudiantes compartir más que conocimientos con otras personas es una manera de relacionarse y trabajar de manera colectiva a partir de las responsabilidades otorgadas.

De este modo, los resultados dejan ver que para algunas estudiantes es más productivo leer y escribir porque son las herramientas que les permiten mejorar la ortografía, la letra e igualmente, pronunciar mejor las palabras cuando leen en voz alta. Lo anterior, argumentando que son actividades que realizan muy bien y sienten más motivación a mejorar dichas prácticas dejando entrever que no sienten la lectura y la escritura como una obligación.

En las observaciones, es posible evidenciar que las estudiantes intentan llevar a cabo procesos de interacción y comunicación queriendo participar en la clase cuando se les es permitido (ver diario de campo No. 8), lo cual no es tomado en cuenta durante todas las sesiones ya que las metodologías son limitadas a dictar, colorear y resolver ejercicios individualmente, solicitando que no hablen con otras compañeras mientras los desarrollan. Así, durante la realización de estos, reaccionan de manera positiva dado que les gusta.

1.3. Problema de Investigación

El proceso llevado a cabo para determinar el problema de la investigación se da gracias a un primer acercamiento con la población, el cual dio pie a la posibilidad de mostrar un interés personal orientado hacia la manera en la que las estudiantes desarrollan las actividades propuestas en las asignaturas; así, se formuló un instrumento que permitiera conocer de manera general el grupo en cuestión. En ese sentido, se obtuvo no sólo resultados en cuanto a la unidad de análisis (procesos comunicativos en el aula), sino también con respecto a las experiencias académicas de las estudiantes.

A través del instrumento de caracterización (anexo 1) se pregunta a las estudiantes si consideran que para ellas hay buena comunicación en el salón de clases, brindando las opciones *sí, no, a veces o nunca*; en donde los resultados muestran que para la mayoría es un “*a veces*” argumentando que la comunicación está dada gritos o insultos para “escucharse” entre sí. Lo anterior evidencia que, aunque son mujeres con intereses y gustos similares, muestran dificultades al momento de interactuar entre sí, lo cual permite que no reconozcan la opinión y voz propia de cada quien; esto genera un ambiente académico poco agradable en el cual, las niñas no expresan sus pensamientos por temor a ser avergonzadas y no escuchadas.

Se implementó el instrumento de diagnóstico (anexo 2) conformado por cuatro preguntas permite cuestionar a las estudiantes en cuanto a lo que, para ellas, significa el respeto y el compañerismo, refiriéndose al buen trato hacia otras personas sin importar edad o de donde sean y a compartir con las amigas y compañeras respectivamente. Aunque no siempre lo hacen visible en términos prácticos, esto evidencia que tienen clara la definición, o por lo menos, atañen conceptos con las relaciones interpersonales que son necesarias para convivir con personas diferentes en un mismo espacio; pues pedir el favor y decir gracias reflejan la idea de compañerismo que definen. Sin embargo, se considera pertinente fortalecer el ámbito discursivo desde la oralidad para generar espacios comunicativos determinados por algunas habilidades sociales.

Igualmente, dicho instrumento indaga sobre la manera en que las estudiantes resuelven conflictos con sus amigas y compañeras de clase; ellas manifiestan que lo hacen dialogando, pidiendo disculpas y en muchos casos, acuden a algún adulto (padres y/o profesores) para dar solución al problema. En ese sentido, manifiestan que no es necesario insultar a alguien para resolver inconvenientes en el aula de clase. Sin embargo, las observaciones han permitido ver que en muchas ocasiones acuden a insultos y/o gritos para *resolver* sus inconformidades; la dificultad

radica en aceptar las diferencias (físicas/cognitivas) con sus pares para solventar conflictos por sí mismas y reaccionar asertivamente a través del diálogo.

De igual manera, se cuestiona a las estudiantes si prefieren realizar ejercicios de clase grupal o individualmente; más del 64% de los resultados, indican que prefieren hacerlo grupalmente dado que pueden compartir con otras personas, también porque se pueden ayudar entre sí y, por lo tanto, poder hacer el ejercicio más rápido; porque aprenden más al dar opiniones o pueden conocerse mejor. A su vez, la minoría que afirma que prefieren el trabajo individual puesto que, en grupo tienen que obedecer a otras personas, así que solas pueden escribir lo que deseen; también porque discuten y no se entienden o porque la profesora las regaña por “copiarse”; estando solas deciden la manera en que quieren trabajar, sintiéndose forzadas a hacerlo individualmente.

Durante las observaciones, ha sido evidente que las estudiantes acuden a sus compañeras al realizar actividades de clase, para aclarar dudas o verificar si sus ejercicios están correctos (diario de campo No.4); sin embargo, poco se les da la oportunidad de revisar entre sí sus ejercicios de producción escrita, haciendo que algunas niñas no puedan realizar su labor y se sientan intimidadas al preguntar, de nuevo, a la docente titular. Así pues, la producción verbal por parte de las estudiantes en las clases, escasamente toma un papel importante, lo cual hace que algunas se sientan limitadas y, en muchos casos, cohibidas para recibir retroalimentación de sus pares, siendo ésta considerada como *desorden*.

De igual modo, las estudiantes son motivadas, en gran medida, a desarrollar tareas académicas de manera individual en tanto que, se considera ésta como el mejor mecanismo para demostrar el conocimiento adquirido. Rara vez se les brinda retroalimentación frente a lo elaborado y sus resultados académicos son poco satisfactorios ya que las inquietudes les generan

vacíos que difícilmente logran sobrepasar. Esto no les permite enriquecer y construir conocimiento a partir de la comunicación entre pares y; esto hace que las niñas no sigan el mismo ritmo de las demás compañeras ni de la maestra. Por lo tanto, cuando se recoge la guía, ésta queda incompleta, mal realizada o con bastantes errores. Es posible observar lo anterior en el siguiente fragmento:

[...]-Cuando les entregue la guía no quiero ver a nadie de pie ni hablando, pónganme atención a mi [...] tienen que aprender a hacerlo solas porque por eso son inteligentes, así nunca van a aprender-. Algunas niñas se reúnen para ver cómo resolver el taller, pues hay partes que no entienden y ninguna quiere ir a preguntarle a la profesora. (Tomado de diario de campo No.4)

Es claro que las estudiantes interactúan entre sí durante la realización de actividades curriculares, especialmente aquellas que aún no comprenden el tema completamente, pero debido a que pocas veces tienen la posibilidad de hacerlo, aquellas que sí lo logran comienzan a generar rivalidad y discordia diciendo “no porque usted se copea” o “usted ya debe saber cómo es, hágalo sola” (diario de Campo No.5), entonces la comunicación se ve limitada pues, aun estando en el mismo proceso de aprendizaje, le niegan a sus pares la oportunidad de aprender.

Las estudiantes intentan no ponerse de pie ni preguntar a otras compañeras para evitar regaños; aun así, algunas lo hacen y se explican los puntos en voz baja haciendo que los susurros sean bastante evidentes y al intentar explicar, otras compañeras les gritan para que dejen de “copiarse”. Por ende, es inevitable para ellas indagar, ya que es la única manera que tienen para saber si lo que están haciendo está bien, y si no entienden, conocerán la manera para resolver el ejercicio. Entonces, ellas mismas generan discordias quedando en desventaja unas de otras y, consiguiendo que los resultados no sean los mejores académicamente.

De esta manera, las estudiantes buscan llegar al aprendizaje gracias al uso de su capacidad comunicativa en el entorno en que se encuentran inmersas, por lo tanto, el aislamiento de sus pares les pone en oposición al pleno desarrollo de dichas habilidades generando un ambiente de discordancias y escaso mejoramiento en sus procesos escritos.

Debido a que la institución educativa busca formar personas con liderazgo, capaces de asumir posturas críticas y analíticas sobre su contexto social generándole soluciones asertivas desde de la comunicación, se ha observado que ello no es visible en el aula de clases, pues gran parte de las metodologías empleadas en el aula, no posibilitan a las niñas tomar un rol de liderazgo en su núcleo social, pues éstas son guiadas al trabajo individual, minimizando la posibilidad de interactuar con pares y aprender entre sí. Asimismo, en el diario de campo 4 se evidencia que la voz de las estudiantes no se concibe como relevante pues, en muchos casos, las actividades son impuestas por la docente.

En resumen, las estudiantes presentan dificultades en cuanto a su competencia verbal, en tanto que no logran manifestar sus ideas claramente dificultando tanto los procesos de comunicación como los académicos. A su vez, la falta de espacios para permitir a las niñas aproximarse al uso de la opinión y validar la voz propia, emplear el diálogo y la retroalimentación, incide en las relaciones interpersonales del aula de clase y en los resultados académicos.

1.4. Justificación

El proyecto de investigación se encuentra orientado a la necesidad que poseen las estudiantes de grado en cuanto a desarrollar procesos comunicativos que permitan su progreso personal y social, basado en habilidades sociales. En ese sentido, abordar la competencia comunicativa permite a las estudiantes asumir una posición de liderazgo en donde puedan defender y valorar la

voz propia y la de las demás, al mismo tiempo que fortalecen las relaciones interpersonales que les serán útiles en diferentes ámbitos sociales.

Tomando como referencia el Manual de Convivencia del LFMN (2014), el perfil de la estudiante Liceísta hace referencia al desarrollo de una estudiante

“[...] capaz de promover soluciones, tomar decisiones y asumir responsabilidades que de éstas se desprenden [...] vivencia y promueve valores para su proyecto de vida, ejerciendo un liderazgo solidario y positivo en la sociedad, en la familia y en su vida laboral.

Comprometida con la transformación social, asumiendo posturas relacionadas con su cotidianidad, el contexto y los saberes a través de la comunicación asertiva” (p. 19).

En ese sentido, es pertinente posibilitar a las estudiantes espacios dados al desarrollo de su competencia comunicativa, pues como mujeres Liceístas y futuras profesionales esto les permite desarrollar aptitudes de liderazgo en miras del mejoramiento de la sociedad y la construcción de su proyecto de vida. De igual manera, es importante que las estudiantes logren articular las habilidades sociales a su discurso verbal para consolidar las interacciones comunicativas.

Se implementa el libro álbum como medio por el cual las estudiantes puedan evidenciar los procesos comunicativos; para el caso, la lectura compartida de libros álbum permite a las estudiantes tomar un papel participativo en la clase; en cuanto a la parte escrita, se considera pertinente tomar en cuenta los intereses particulares, capacidad creativa y motivaciones de cada estudiante, herramientas gramaticales a la hora de crear un libro álbum.

En consecuencia, es necesario abordar los procesos comunicativos en la utilización del libro álbum, como recurso didáctico, en función de ampliar las habilidades sociales de las estudiantes; pues de esta manera, ellas puedan expresar sus ideas y sentimientos sin dificultad, tanto escrita

como oralmente, considerando, además, el interés por desarrollar mujeres con liderazgo y creatividad según el perfil de la estudiante Liceísta.

1.5. Pregunta de investigación:

¿Cómo influye el libro álbum en la optimización de los procesos comunicativos de las estudiantes de 404 JT de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo General:

Valorar la influencia del libro álbum en la cualificación de los procesos de comunicación en el aula y, a partir de ellos, de las relaciones interpersonales.

1.6.2. Objetivos específicos:

- Evidenciar los procesos de comunicación en el aula 404 JT
- Determinar los aportes de la creación del libro álbum en la cualificación de los procesos comunicativos.
- Reflexionar sobre la relevancia del mejoramiento de las habilidades interpersonales.

Capítulo 2

Marco de Referencia

2.1. Estado del Arte

En este apartado se darán a conocer tres investigaciones de referencia que han proporcionado aportes significativos a fin de conocer de qué manera se ha implementado el libro álbum en el aula y el desarrollo de habilidades sociales para propiciar mejores ambientes de aprendizaje. Se dará cuenta de dos monografías de la Universidad Pedagógica Nacional y una de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, A partir de las ellas, se presenta una recopilación de los aportes significativos en términos teóricos, conceptuales y/o metodológicos a la presente investigación.

Tabla 1. Estado del arte

Título	Año	Institución que patrocina
Creando cuentos: libro álbum como herramienta didáctica para mejorar la producción escrita de las niñas del grado 609 LFMN	2013	Universidad Pedagógica Nacional
La Comunicación: mediadora en la resolución de conflictos escolares en la Institución Educativa Villamar	2015	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
La comunicación asertiva: herramienta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa	2016	Universidad Pedagógica Nacional

En primer lugar, Xiomara Bustos (2013) en su investigación titulada “Creando cuentos: libro álbum como herramienta didáctica para mejorar la producción escrita de las niñas del grado 609 LFMN”, define como objetivo general fortalecer los procesos de producción escrita a través de la creación de un libro álbum. Acude a autores como Vigotsky para definir el aprendizaje construido

entre pares, en donde se facilita la resolución de conflictos y desarrollo de diversas competencias con efectividad. En cuanto al concepto de Libro álbum, acude a Fanuel Díaz para determinar establecer la íntima relación existente entre imagen y texto, además de su relevancia en la formación de lectores. Este trabajo concluye afirmando que el libro álbum es una herramienta importante en clases no tradicionales; así mismo, generó motivación en las estudiantes a leer y escribir desde otra perspectiva. Este ejercicio investigativo, brinda aportes metodológicos y teóricos en cuanto al concepto y la utilización del libro álbum como una herramienta útil en el mejoramiento de los procesos lecto escritores.

La segunda investigación, titulada “La Comunicación: mediadora en la resolución de conflictos escolares en la Institución Educativa Villamar” (sic) (2015) realizada por Patricia García cuya población objeto de estudio son estudiantes de grado sexto en la cual se pretende establecer escenarios de convivencia y comunicación fraterna previos a la resolución de conflictos a través del uso de las TIC. Se analiza la influencia del ambiente comunicacional en las relaciones interpersonales, generando reflexión y la mediación escolar en donde el saber escuchar es indispensable. Como resultado, los estudiantes muestran que el conflicto no es un aspecto del todo negativo pues aprenden de él para tomar consciencia y ofrecer soluciones; también, afirman el uso del dialogo para mejorar las relaciones interpersonales. Se muestra interés principalmente en el conflicto y sus diversas percepciones lo cual aporta significativamente a la resolución del mismo de manera pacífica. Para la presente investigación, la cualificación de la competencia comunicativa busca, también, reflexionar en el mejoramiento de las relaciones interpersonales y considerar el diálogo entre pares como puente para ello; igualmente, la escucha se toma en cuenta como una de las habilidades necesarias para posibilitar la interacción verbal y establecer las interacciones comunicativas.

El siguiente trabajo consultado corresponde a Bibiana Salamanca titulado “La comunicación asertiva: herramienta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa” (2016) busca el desarrollo de la competencia comunicativa de las estudiantes del grado 201 del LFMN, considerando las habilidades comunicativas: habla, escucha, lectura y escritura y la consolidación de la comunicación asertiva. El resultado de la propuesta evidencia un progreso de las estudiantes en cuanto a las habilidades abordadas, pues comenzaron a perder timidez para comunicarse escrita y oralmente con mayor confianza y seguridad; en cuanto a la escucha hubo un mejoramiento en cuanto al respeto por la palabra, por atender a las instrucciones de la maestra y de las compañeras; y en cuanto a la lectura, las actividades propuestas permitieron que las niñas mostraran avances en la comprensión de textos cortos y textos escritos por ellas mismas. En ese sentido, el asertividad fue el eje primordial que permitió a las estudiantes un avance en el desarrollo comunicativo y a su vez, social.

A modo de conclusión, la primera investigación permite tomar el libro álbum desde una perspectiva creativa en cuanto al texto escrito, de tal manera que éste brinda aportes significativos a dicha habilidad comunicativa tal y como busca mostrarse en el presente ejercicio. A su vez, las dos investigaciones siguientes, apuntan a desarrollar lo que aquí se denomina habilidades sociales desde los procesos comunicativos, principalmente en oralidad y escritura, dado que la resolución de conflictos forma que son indispensables para convivir como individuos en un grupo social.

2.2. Marco Conceptual

Para llevar a cabo el proceso investigativo, se precisa como elemento fundamental revisar una serie de fuentes teóricas que permitirán definir conceptos, categorías de análisis y otras nociones

con el fin de orientar el proyecto y, con ello, posibilitar el diseño, sustentación y planeación de la propuesta de intervención.

Para efectos de su realización, el presente apartado se encuentra sub- dividido en aquellos conceptos principales que estructuran la matriz categorial, sin dejar de lado el libro álbum que ha sido considerado como recurso principal para llevar a cabo los procesos comunicativos en el aula de clase.

2.2.1. Competencia comunicativa

Para entrar en materia de las aproximaciones teóricas frente al tema de la competencia comunicativa, es vital aludir a Chomsky (1986), quien refiere la “competencia lingüística” como un saber implícito que permite emplear el lenguaje en diferentes espacios, para dar explicación al uso de códigos verbales en las diversas situaciones comunicativas (Correa Medina, 2001). De igual manera, cabe puntualizar que para Daza et al. (2000), es entendida como un conjunto de conocimientos y sentires que regulan el sistema lingüístico y que dichas capacidades son representadas en la mente.

Para ampliar el concepto de competencia, Correa Medina (2001) plantea que ésta -entendida como realidad triádica- permite que coexistan: unos saberes sobre reglas para realizar una acción discursiva; unas realizaciones de los saberes en contextos comunicativos y, una serie de actitudes del usuario en relación al conocimiento, la acción comunicativa e integrantes del proceso. Este autor propone un modelo en el que se evidencian las relaciones entre diferentes saberes que

conforman la competencia comunicativa, para concluir subdividiéndola en cinco subcompetencias que interactúan entre sí: lingüística, pragmática, tímica, cultural e ideológica.

Para efectos de esta investigación, se acoge lo concerniente a la competencia tímica, la cual da cuenta de componentes de orden emocional que intervienen en el proceso comunicativo.

Al efecto, Goleman (citado por Correa Medina, 2001), contempla cinco esferas de carácter emocional: reconocimiento de las propias emociones, manejo de las mismas con miras a hacerlas pertinentes al contexto, la capacidad de automotivación, reconocer emociones del interlocutor y, plausibilidad de las interacciones como resultado de los cuatro aspectos anteriores (p.85).

En síntesis, la competencia comunicativa debe ser un punto de referencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje con lo que se perfecciona desde la práctica en diferentes contextos vista “como una cualidad y una virtud que hace falta en la relación con los demás. Facilita y posibilita la comunicación interpersonal y social. Son aprendizajes que se logran en la cultura y se toman de ella” (Daza et al., 2000, p. 95). En ese sentido, el lenguaje crea un puente entre el estudiante y la cultura en que se desenvuelve, de tal manera que hace uso de sus habilidades comunicativas en diversos ámbitos sociales partiendo del contacto con personas cercanas.

En una dirección análoga, Isaza y Castaño abordan el lenguaje desde un enfoque sociocultural dado por dos perspectivas fundamentales; una, como herramienta cultural clave para el desarrollo cognitivo y, otra como elemento esencial para el aprendizaje, pues “[...] un niño que desde temprana edad tiene acceso a prácticas significativas con el lenguaje, tendrá muchas más posibilidades de desarrollo cognitivo que aquellos que están sometidos a ejercicios rutinarios y poco estimulantes.” (2010, p. 21). En ese sentido, el docente debe orientar y brindar a sus estudiantes la posibilidad de acceder a prácticas del lenguaje significativas, permitiéndoles asumir

una voz propia como productores de discursos no repetidos y capaces de interpretar y participar en la realidad de su entorno social, de concebir tanto su individualidad como su sociabilidad. Al respecto, las autoras afirman que

El enfoque sociocultural del lenguaje permite superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje oral y escrito ya que privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración...–; el saber hacer con el lenguaje y no el saber acerca del lenguaje (p.23).

Teniendo en cuenta que el proceso de formación de las estudiantes de 404 JT pertenece a Ciclo II (grados 3° y 4°) y sus edades promedio son 8-10 años de edad, Isaza y Castaño describen que su eje de desarrollo está dado por el descubrimiento y la experiencia y, la impronta del ciclo se basa en el cuerpo, la creatividad y la cultura. Lo anterior, para efectos de la propuesta, asume que los procesos comunicativos -siendo oralidad y escritura para el caso- sean orientados bajo la premisa de lo experiencial y social. Entonces, “La reflexión respecto a la lengua oral y escrita, y la manera como la usamos, tendrá sentido para los estudiantes en la medida en que les permita avanzar como usuarios de la misma” (p. 24)

Esto a su vez, apuesta al uso del lenguaje como medio para mediar el proceso de aprendizaje desde la transversalidad, para lo cual, Isaza y Castaño refieren tres ejes que servirían de guía para profundizar en las estrategias de oralidad, lectura y escritura

“[...]En las distintas lecturas: regular la relación de comprensión del tema en cuestión (entender lo que se lee y, por ende, encontrar lo que se está buscando); En la producción escrita: lograr un control total sobre el texto; esto es, establecer y manifestar claramente las

ideas, alcanzando el propósito comunicativo definido y, poner en evidencia del uso apropiado del lenguaje” (p.27):

Para efectos de la investigación se aborda la competencia comunicativa en términos de oralidad y escritura, sin dejar de lado la lectura y la escucha. Para estas últimas, se precisa la lectura en voz alta -que las articula- considerando que Pennac (1993) considera como uno de los derechos del lector, el leer en voz alta, pese a que en la escuela se cohiba al estudiantado a ello; pone en manifiesto lo maravilloso de avivar las letras, pronunciarlas y hacerlas existir. Afirma, también que el lector llena el texto con su presencia y su voz, además, porque leer en voz alta genera simpatía también para el público.

Por su parte, Cassany (1989) diferencia la escritura de la oralidad a partir de una dimensión textual y otra contextual. En cuanto a la primera, la comunicación oral se realiza de modo simultáneo, por lo cual no puede borrarla ni sustituirla; mientras que, en el texto escrito, el autor tiene mayor posibilidad de corregir y rectificar su mensaje antes de que éste llegue al receptor. En cuanto a la dimensión contextual, alude a tres componentes: adecuación, coherencia y cohesión. Con base en la primera, se determina el uso de la lengua para indicar lugar geográfico de procedencia, considerando que en la escritura hay una tendencia a eliminar las variantes regionales. En relación a la coherencia, se habla de mayor rigurosidad al momento de seleccionar temas y representarlos de manera escrita que oral. Finalmente, la cohesión alude a la conexión entre códigos que, para el caso de la oralidad, involucran el lenguaje no verbal y, para la escritura se involucran elementos de corte gramatical, tales como conectores, referencias, sinónimos, etc.

En continuidad con el proceso, Isaza y Castaño apuntan a que, en el marco de las posibilidades del desarrollo de la oralidad dentro de un contexto social, es vital “lograr que los

niños expresen lo que quieren decir basados en lo que escuchan, leen y conocen, siguiendo unas reglas de interacción y de acuerdo con sus intenciones” (p 27), lo cual facilita su proceso tanto académico como social y cultural; siendo el caso de la investigación, se pretende generar en el aula de clase, un ambiente en que las niñas logren acudir a sus intenciones e intereses particulares para poner en evidencia el conjunto de herramientas que emplean para interactuar entre sí y establecer sus procesos comunicativos; buscando, también, plasmar el uso de sus capacidades creativas a través de ejercicios escritos.

Por su parte, la escritura ha sido empleada por la escuela como recurso para representar el pensamiento, transcribirlo, o tal vez para recopilar lo que el docente presenta, es a lo que Isaza y Castaño (2010) llaman “fotocopiadoras” de las ideas. Así pues, raramente se emplea para permitir a estudiantes construir conocimientos propios desde diferentes áreas con base en dichas ideas que están en la mente; no se analizan, no se manipulan, ni se reconstruyen ni se nombran a interés propio sino al de otros.

En consecuencia, el proyecto busca incorporar en el aula la oralidad y la escritura como procesos comunicativos para permitir a las estudiantes de 404 una optimización en estas y a su vez, afianzar las habilidades sociales que se definen en el siguiente apartado. El libro álbum, para el caso, articula el discurso oral poniendo en evidencia las ideas de las estudiantes desde sus experiencias, y gustos particulares a través de la escritura.

2.2.2. Habilidades sociales:

En el medio académico y en cualquier contexto, el ser humano forma parte de diferentes esferas sociales interactuando con otras personas, siendo necesario adaptar una serie de

comportamientos -que aquí se denominan habilidades sociales- para afianzar la comunicación y la convivencia; para acercarse a este concepto se retoma a Caballo (1986), que las define como el

conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo 1986, p. 556)

Así pues, considera que las conductas se muestran en un lugar y una situación determinada; estas a su vez, tienen componentes verbales y no verbales emitiendo no sólo mensajes lingüísticos, pues el código no verbal complementa el contenido de los mismos y evidencia la actitud interpersonal.

Por otra parte, se afirma que éstas son necesarias para la interacción entre pares y con adultos de forma efectiva. Así pues, según Monjas y González (1998) las habilidades sociales deben formar parte del currículo escolar con el fin de facilitar un desarrollo integral en el alumnado promoviendo el uso de éstas, para esto debe tenerse en consideración que:

A. La enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales es una competencia y responsabilidad en coordinación junto a la familia y con ella, de la institución escolar.

B. La escuela debe abordar explícitamente el tema de la competencia interpersonal, a través de diferentes estrategias

C. Es pertinente la formación del profesorado y profesionales de la educación en el ámbito de las habilidades de interacción social, ello tanto profesional como personalmente con el fin de afianzar su propia competencia social.

D. Es necesario establecer un espacio en el currículo para incorporar la enseñanza directa y sistemática de las habilidades sociales, especificando qué intenciones educativas existen. (citado por Bravo y Herrera, 2011, p. 195)

En diálogo con lo definido previamente, Peñafiel y Serrano (2010) establecen una clasificación entre las habilidades sociales según su tipología, obteniendo como resultado el siguiente cuadro

Habilidades sociales básica	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos
Escuchar; iniciar una conversación; mantener una conversación; formular una pregunta; dar las gracias; presentarse; presentar a otras personas; hacer un elogio	Pedir ayuda; participar; dar instrucciones; seguir instrucciones; disculparse; convencer a los demás.	Conocer los propios sentimientos; expresar sentimientos; conocer los sentimientos de los demás; enfrentarse al enfado del otro; expresar afecto; resolver el miedo; autorrecompensarse
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
Pedir permiso; compartir algo; ayudar a los demás; negociar; empezar el autocontrol; defender los propios derechos; evitar los problemas con los demás; no entrar en peleas.	[...] Resolver la vergüenza; arreglárselas cuando te dejan de lado; defender a un amigo; responder a la persuasión; responder al fracaso; responder a una acusación; prepararse para una conversación difícil; hacer frente a las precisiones del grupo	Tomar decisiones realistas; discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo; determinar las propias habilidades; recoger información; resolver problemas según su importancia; tomar una decisión eficaz; concentrarse en una tarea.

Tabla 2. Habilidades sociales

Al respecto, esta investigación pretende acudir, tanto explícita como implícitamente, al uso de las habilidades sociales en el currículo a fin de establecer las conductas verbales que las niñas

presentan en el aula de clase. Tales habilidades, se harán evidentes a través de los diferentes talleres realizados en torno al acercamiento y la creación del libro álbum. Para lo cual, no se busca tomar de manera independiente cada habilidad, sino que éstas se entrelazan y articulan entre sí a lo largo de todo el proceso para caracterizar los procesos comunicativos.

2.2.3.Relaciones interpersonales

Al hablar de relaciones interpersonales, esta es abordada desde una vía curricular, una moral e interpersonal; ésta última comprende la educación moral en las interacciones que muestran los miembros de una comunidad, según Guijón (2004). Al igual, la vía interpersonal se da en todas las prácticas sociales en interacciones entre iguales y con adultos. Entendiendo las relaciones entre iguales como intercambios de alumnos entre sí según afirma

Así, En una institución educativa, tanto la instrucción y la construcción de saberes como la formación de la personalidad moral, pasan por las relaciones que mantienen sus miembros. Las interacciones entre alumnos, alumnas y profesores no son neutrales, sino que ejercen una enorme influencia en el clima y la atmosfera que se respira en una institución (Guijón, 2004, p.15).

Por su parte, Vieira (2007) plantea que el “Análisis transaccional” alude a un conocimiento de sí mismo del otro como fuente de comunicación, en ese caso una persona que se conoce a sí misma sabe cómo actuar frente a determinadas situaciones y el trato frente a los demás. Se concibe la autoestima, la escucha y la retroinformación en donde el maestro requiere dicha retroinformación por parte de sus estudiantes a fin de tener certeza si su comunicación ha sido o no eficaz. (P.p. 15-17).

Igualmente, Vieira (2007) denomina a la autoestima en cómo el ser humano se percibe y se valora a sí mismo y, en consecuencia, para poder relacionarse bien con otras personas, requiere una aceptación propia; La escucha, por su parte contempla varios principios que hacen que tenga un rol activo en el proceso comunicativo, para lo cual se consideran tres de estos:

- Disponibilidad: dejar hablar y atender para comprender el mensaje.
- Tener empatía con el otro: ponerse en el papel del interlocutor aceptando el punto de vista del otro y dejando de lado otras tareas.
- Mostrar interés por el otro: contacto visual, mostrar disposición a recibir el mensaje.
- Estar atento a la comunicación no verbal: postura, gestos, comunicación cara a cara, mirada, voz del interlocutor, estos permiten enriquecer la comunicación interpersonal.

Finalmente, se habla de retroinformación cuando se cuestiona si se ha percibido totalmente lo que ha sido comunicado, pues la comunicación verbal y no verbal (respiración, postura, expresión facial, gestos, entre otros) son elementos que contribuyen a llevar a cabo el fin la comunicación. Por lo anterior el maestro debe promover dicha capacidad de cuestionarse sobre estos elementos del discurso (p.17).

La investigación, asume las relaciones interpersonales como un modo de regular la armonía entre estudiante-estudiante-profesor, influyendo en el clima escolar; para esto, es necesario la autoestima y el respeto por el otro en donde la aceptación facilita la comunicación. Así, la brecha entre las relaciones interpersonales y las habilidades sociales se lleva a cabo de manera simultánea dado que las conductas se manifiestan en las interacciones entre sujetos en diversos contextos sociales. Lo anterior, en términos metodológicos considera ejercicios en que las estudiantes se den

la oportunidad de conocerse y respetarse a sí mismas para luego permitir que éstas se evidencien en actividades dadas al diálogo y la escucha.

2.2.4. Corresponsabilidad

Frente a esta última categoría, García y del Campo (2012) afirman que la corresponsabilidad “define una cadena de generación de valor interrelacionada y orientada a alcanzar las expectativas educativas, sociales e individuales que se establezcan en cada momento” (p.227) es decir, que se genera el valor de la responsabilidad establecida en una especie de contrato pedagógico entre padres, profesores y estudiantes en donde es clave el trabajo en equipo y la motivación.

Por su parte, Ramírez (2012) plantea una educación desde el desarrollo escolar institucional en que intervienen sus participantes, generando una cultura de corresponsabilidad que promueva la consolidación del desarrollo institucional a la medida de sus actores. Además, la acción pedagógica debe asumir la institución como totalidad que involucra diferentes procesos, así que sus actores deben articular la teoría-práctica contextualizando los problemas para cumplir los intereses culturales. La parte institucional toma un valor esencial, que como organismo social genera una cadena de interacciones en las que evidentemente se ve implicado el uso de valores y coexistencia.

La Corresponsabilidad para Canyelles (2009) se da en el proceso que familiares y docentes realizan en el proceso de los estudiantes, “para lograr mejorar sustancialmente el éxito educativo, éxito social, y el ser y saber convivir como ciudadanos de nuestros hijos y alumnos”. Lo anterior involucra todo aspecto cognitivo de los adultos en pro del desarrollo de los alumnos, es decir, “transmitir conocimientos y valores para educar con eficacia entre todos y todas. Esto se verá reflejado en los grupos en que las niñas deberán indagar y acudir a sus padres y/o docentes en pro de retroalimentación y/o sugerencias sobre la tarea a realizar.

A partir de los aportes conceptuales, la investigación toma la corresponsabilidad como una construcción de valores de carácter social, en la que intervienen agentes cercanos al estudiante, vinculando sus saberes y experiencias al proceso formativo y, así, se consolida la validez de la responsabilidad social en la organización de dichas relaciones. En términos prácticos, las estudiantes interactúan con familiares, maestros y compañeras quienes contribuirán, de una forma u otra, en su proceso de sociabilización.

2.2.5.Libro álbum

El libro álbum se considera como recurso didáctico con el cual se logra abordar la competencia verbal a partir de la creación del mismo y en él, evidenciar las concepciones que las estudiantes han construido frente las relaciones interpersonales.

En cuanto a este concepto, Colmer en 1998 (citado por Taberero, 2005) establece una distinción entre libro álbum y el libro ilustrado tomando como premisa que dicha distinción no depende de la cantidad de imágenes que emplea cada uno; pues en el primero, texto e imagen se complementan generando diversas perspectivas a partir de la ruptura de técnicas y considerándose, así como un producto pluridisciplinar.

El libro álbum, según Díaz, F. (2007) es un género en construcción pues aún no han sido agotadas todas las posibilidades de significación de sus recursos gráficos. Ahora bien, se denomina así porque las imágenes toman un espacio importante en la página, ocupando un espacio visual significativo; igualmente, existe una interconexión de códigos, es decir, entre el texto y las ilustraciones. Para Taberero (2005), el libro ilustrado puede estar apoyado en un recurso visual sin que dicha relación sea tan estrecha; se podría decir, entonces, que lo visual es un acompañamiento al texto.

Sin embargo, para Diaz, F. (2007) no es suficiente con que exista dicha interconexión, pues debe existir una dependencia de tal manera que el texto no es fácilmente comprensible sin la presencia de las imágenes y viceversa. Para efectos de la investigación, se asume el libro álbum en función de enlazar y complementar los dos elementos que le conforman (visual y textual), de esta manera, la creación del mismo permite a las estudiantes desarrollar su creatividad tanto narrativa como gráficamente.

Capítulo 3

Diseño Metodológico

3.1. Metodología de investigación

El enfoque bajo el cual se orienta el proyecto de investigación y la propuesta de intervención pedagógica, es investigación–acción (I-A) teniendo como referentes a John Elliott (2000) y James Mckernan (1999) desarrollada mediante la metodología de proyecto de aula.

La Investigación Acción, según Elliott (2000) tiene cuatro propósitos específicos:

- Analizar las acciones humanas y las situaciones sociales que los maestros consideran como: inaceptables o problemáticas; Susceptibles de cambio y; que requieran respuesta práctica
- Profundizar la comprensión que tiene el profesor sobre el diagnóstico problema
- Adopta posturas teóricas para que la acción cambie la situación y así, comprender a profundidad el problema práctico
- Construir un “guion” explicando lo que ocurre en I-A sobre el hecho en cuestión en relación con el contexto.

En la I-A, se establecen roles tanto del profesor como de estudiantes: Por un lado, el profesor es facilitador, resume aportes de los estudiantes, formula preguntas, analiza, interpreta y genera soluciones a los problemas. El estudiante, trabaja en pro de cumplir objetivos grupales, indaga e igualmente plantea problemas, lo anterior según Mc kernan (1999)

propone cinco etapas que se desarrollan durante la I-A parafraseadas así:

I etapa: organización de grupos, se proponen objetivos, recolección de datos, se identifica el problema a investigar; II etapa: Reflexión diagnóstica en que se da cuenta del origen de la situación problema; III etapa: planificación considerando riesgos, obstáculos. Esta debe ser realista

y modesta; IV etapa: acción-observación, aplicación de una propuesta, toma de decisiones inmediatas; V etapa: Reflexión, revisión de la situación problemática, proceso de auto-reflexión. Esta última etapa, determina los resultados de la investigación; puede generar controversia y posibilitar la creación de nuevas investigaciones.

La investigación se basa en I-A, pues al hallar una problemática frente a la comunicación según datos recopilados (instrumentos 1 y 2), se realiza la planeación e implementación de la propuesta (Fases III y IV) cuyo interés final que es un libro álbum (Febrero– Abril 2017, Fase IV) en función de generar solución al problema identificado y, finalmente la reflexión en torno a los resultados obtenidos en el proceso (Marzo – Abril 2017, Fase V) (anexo 17)

3.6. Enfoque de investigación

A partir de lo expuesto sobre la Investigación- Acción, la investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo que permite dar cuenta del proceso a partir de:

3.6.1. Recolección de datos:

Para la primera etapa, se recolectan datos es de tipo actitudinal y procedimental frente al área de español. Dada a partir de registros en el diario de campo para cada sesión; pruebas y entrevistas tipo test como diagnóstico para la caracterización, que igualmente se da desde el acercamiento con docentes, con las estudiantes y documentos institucionales como PEI y Manual de Convivencia. Estos últimos, se toman como referencia para determinar los procesos comunicativos. Igualmente, se consideran evidencias físicas como escritos, dibujos, como resultado de los talleres realizados en las diferentes sesiones.

3.6.2. Procedimiento:

En primer lugar, se da la toma de datos, que muestran el trabajo de las estudiantes en clase para identificar una problemática del grupo; luego, los soportes teóricos arrojan categorías de análisis para el diseño de la propuesta; En seguida, la aplicación de la misma y, finalmente se reflexiona en cuanto al cumplimiento y alcances de los objetivos a la luz de las categorías de análisis definidas; sin dejar de lado las dificultades y tropiezos presentados. Así se evalúa la propuesta para fijar hasta qué punto fue viable.

3.7. Enfoque didáctico

La propuesta de investigación se enmarca en un enfoque didáctico humanista en el cual, las estudiantes son consideradas individuos únicos e irrepetibles, ofreciéndoles herramientas para que confíen en sí mismas y en sus capacidades; tomando así, como aspecto relevante su desarrollo comunicativo (oral y escritural) y, por ende, interpersonal que les serán funcionales en diversas etapas de su vida.

El enfoque se ve evidenciado en el producto final de la propuesta de investigación, que está dado por la creación de un libro álbum por cuenta de las estudiantes de 404, en el cual se ve reflejado el proceso llevado a cabo. Para ello, se tiene en cuenta la competencia verbal y algunas habilidades sociales. Al igual, se considera la necesidad de implementar en el aula el libro álbum como recurso para abordar explícitamente dichas habilidades, lo cual permite no solamente un acercamiento literario sino, explorar sus capacidades comunicativas en lo creativo e imaginativo.

En ese orden de ideas, se contempla la idea de realizar una exploración comunicativa junto con las estudiantes en cuanto a la lectura de libros álbum; es decir, que en una etapa inicial se propicia un acercamiento a este tipo de texto abordando temáticas de relación interpersonal; segundo, invitar a la creación de un texto con características similares explotando al máximo sus

ideas y reflejarlas en la relación imagen-texto posibilitando el aprendizaje en la interacción entre pares. Dichos libros consideran diferentes temáticas y algunas referentes a los contenidos ya mencionados y, posteriormente generar diálogos, reflexiones, discusiones referentes a ello, acompañado de talleres orientados a la producción verbal (textos o dramatizaciones).

Se toma en cuenta un proceso narrativo en el cual se hace importante el trabajar por pares o de manera grupal, dado que allí se darán a conocer puntos de vista y reflexiones con respecto a las historias que serán creadas. Igualmente, es necesario establecer, a lo largo del proceso, el diálogo existente entre imagen y texto para lo cual, la creación de historias cortas, cuentos ilustrados, o la lectura de imágenes servirán de base para determinar y diferenciar esta relación texto-imagen en comparación con el libro álbum.

3.8. Consideraciones éticas:

Para la investigación se considera la subjetividad de las voces que participan en el proceso como elemento importante, sin que se generen generalizaciones a la hora de describir y caracterizar. Es necesario mencionar que el consentimiento informado entregado a padres de familia autoriza que los nombres de las estudiantes no serán públicos ni tampoco se realizará algún juicio que pueda perjudicarles física o psicológicamente.

3.9. Universo poblacional:

El ejercicio de investigación ha sido desarrollado en el curso 404 JT, se encuentra conformado por 39 estudiantes, de las cuales 35 participan en la recolección de información. Los nombres de las estudiantes no serán mencionados, según se establece en la ley de Infancia y adolescencia, por lo cual, se hará mención a las estudiantes con letras, se habla de niña A, niña B, niña C, etc.

Capítulo 4.

Fases del proyecto

4.1. Fases de la Investigación

Se toma en consideración el proceso realizado a partir del primer acercamiento con el curso 404 JT, hasta los resultados obtenidos al final del proceso, el cual comprende el periodo a partir del mes de febrero de 2016 hasta abril de 2017.

Las fases que comprenden el proyecto de investigación son:

- Diagnóstico: la observación, aplicación de guías, anotaciones en diarios de campo y observaciones brindan información que permite caracterizar actitudes, intereses, gustos y dificultades comunicativas de la población
- formulación del problema y objetivos: los registros tomados en el diario de campo y diferentes guías, permitieron delimitar una problemática y una pregunta que orienta la investigación; luego, se estableció un objetivo general y tres objetivos específicos que apuntan a resolver la pregunta.
- Revisión teórica: para sustentar el ejercicio investigativo, se realizó una búsqueda documental y teórica de tal manera que, fuese posible definir términos tales como competencia comunicativa, las habilidades sociales, la corresponsabilidad y, el concepto de libro álbum. De igual modo, se recopilan tres trabajos de investigación que brindan aportes teórico-prácticos al ejercicio.
- Diseño de la propuesta: luego, se busca articular los soportes teóricos para diseñar e implementar la propuesta de intervención; ésta es desarrollada a través talleres escritos, orales, lectura compartida, entre otros.

- **Recolección de datos:** durante las intervenciones se recopila información necesaria para dar respuesta al problema definido, en función de la clasificación de las categorías de análisis. Éstos, se adquirieron a través de fotos, talleres escritos, videos, guías, entre otros.
- **Análisis de la información:** la información recopilada es debidamente clasificada e interpretada a la luz de las categorías de análisis,
- **Resultados y conclusiones:** el análisis de la información da cabida a dar respuesta a los objetivos planteados y la pregunta definida. En este apartado se definen los alcances de la propuesta en contraste de un antes y un después de la población en cuestión.

4.2. Categorías de análisis:

Se presenta, a continuación, la tabla 2 correspondiente a la matriz categorial que surge a partir de los acercamientos conceptuales definidos anteriormente, teniendo como premisa que el eje principal corresponde a los procesos comunicativos. A partir de ella, se consideran las categorías y sub-categorías que sirven como base para la fase del proyecto correspondiente al análisis de los datos recopilados a lo largo de la investigación

Objeto de estudio	Categorías	Subcategorías	Recursos
Procesos comunicativos	Competencia Verbal <i>CoVe</i>	Escritura <i>Esc</i>	Diario de campo, talleres
		Oralidad <i>Ora</i>	Diario de campo, reflexiones, videos, talleres
	Habilidades Sociales <i>HaSo</i>	Relaciones interpersonales <i>Rin</i>	Diario de campo, talleres, cuentos, reflexiones
		Corresponsabilidad <i>Cor</i>	Diario de campo, talleres

Tabla 3. Matriz categorial

4.3. Etapas de la intervención

En concordancia con lo estipulado en el apartado anterior, se define a continuación el ejercicio elaborado durante el periodo de implementación de la propuesta, el cual se encuentra dividido en dos momentos principales; La primera etapa corresponde a *Habilidades interpersonales*; y la segunda es denominada *Creación de Libro Álbum*.

En la primera etapa, se busca indagar la manera en que las estudiantes conciben las relaciones interpersonales y, a raíz de esto, construyen una serie de habilidades que les posibilitan el mejoramiento de la comunicación verbal (oral y escrita); Durante la segunda etapa, las estudiantes ponen en escena, de forma implícita, el uso de dichas habilidades abordadas previamente, en donde deben procurar acudir al diálogo, al respeto propio y del otro, a la resolución conflictos, etc.; esto, durante la creación de un libro álbum cuya temática es decisión de las integrantes de cada grupo conformado.

4.4. Descripción de la intervención

Este ejercicio investigativo articula, en gran medida, los fundamentos definidos por la institución LFMN que apunta al desarrollo de mujeres reflexivas capaces de tomar consciencia de su proyecto de vida como generadoras activas de valores para su proyecto de vida y o para la sociedad actual, ello mediado por los procesos de comunicación que facilitan una actitud conciliadora frente a diversas situaciones.

La primera etapa de la intervención es denominada *Habilidades interpersonales*, en ella, las niñas definen colectivamente cinco reglas básicas para propiciar un espacio adecuado a la

comunicación. La primera regla corresponde a participar activamente en las todas las actividades propuestas; la segunda es no dar quejas a la profesora sobre las discusiones entre compañeras; la tercera, siempre respetarse entre todas; la cuarta era no comer durante la clase y, la quinta escuchar y atender a la palabra de las demás. Para la quinta regla, se acude a la utilización de un bolígrafo con forma de búho llevado al salón por la maestra en formación, para que, quien quiera participar, levante la mano, reciba el búho y proceda a participar. Para el efecto, las demás personas deben escuchar atentamente y esperar su turno para recibir el bolígrafo y así intervenir.

En las primeras sesiones, se realiza un proceso orientado a la aceptación propia y de los demás a partir del libro “*Gato rojo, Gato azul*” acompañado de un ejercicio en que las estudiantes escribían sobre una hoja, lo que las caracterizaba y las hacía ser únicas; posteriormente, se pega un sobre por cada estudiante en una de las paredes del aula, en donde sus compañeras se encargan de escribir adjetivos que describan a cada compañera, depositándolos en cada sobre. Luego, se revisa el contenido de los sobres para ver la relación entre lo que escribe cada una de sí misma y la forma en que las demás personas la describen. En ese sentido, se busca determinar qué procesos verbales llevan a cabo las estudiantes, básicamente desde el diálogo y los comentarios sobre la percepción de otras personas sobre sí.

Posteriormente, se propician espacios de diálogo e interacción verbal en pro de determinar la manera en que usualmente solventan las discusiones y conflictos en clase; Por lo cual, se realiza una mini-entrevista (anexo 4) diseñada por la maestra en formación e implementada por las mismas estudiantes en donde acuden a tres compañeras del salón con las cuales poco hablan, a cada una le realizan una pregunta y escriben las respuestas sobre la hoja. De esta manera, las niñas son las encargadas de indagar y cuestionar sobre sus propias acciones realizando un proceso de comunicación tanto oral como escrito,

Seguidamente, se solicita a las estudiantes organizar pequeños grupos de 3 o 4 personas para representar a través de un performance, una situación cotidiana en la que se plasmen conceptos como compañerismo, resolución de un conflicto a través del diálogo y el respeto e intentar mostrar lo que para ellas significa el asertividad. Para esto, se da apertura a la actividad con la lectura colectiva del libro *“Aprender a decir que no”* y, a partir de allí intentar definir el concepto de asertividad de manera conjunta.

Al finalizar las presentaciones, se realiza un ejercicio de co-evaluación en que cada integrante determina las dificultades presentadas, La manera en que solventaron sus inconvenientes y la importancia de comunicarse entre pares, asignando un número de 1 a 5 para determinar su nivel de trabajo grupal. (ver formato anexo 4)

A lo largo del primer momento de la intervención, se posibilita a las estudiantes un acercamiento al libro álbum abordando las temáticas mencionadas, que posibilitan desarrollar tales habilidades sociales; permitiéndoles, además, irse familiarizando con el vínculo existente entre texto e imagen presente en el libro álbum. Se solicita a las estudiantes a llevar al salón de clases, cuatro imágenes recortadas de periódico o revista alusivo a cualquier temática que desee abordar cada una. En seguida, se les solicita que definan un quién, cuándo, dónde, cómo y por qué para luego, organizar las imágenes de tal manera que puedan crear una posible historia en la cual hagan evidente e íntima la relación entre la imagen y el texto. Así, fijan sobre la hoja blanca las imágenes con el texto correspondiente para obtener como resultado un cuento corto. Luego de un primer acercamiento con el libro álbum, se retoma lo abordado durante las sesiones para determinar la importancia de desarrollar las habilidades interpersonales, ello a modo de socialización.

Para continuar con la segunda fase de la intervención, correspondiente a la creación del libro álbum, se llevan al aula diversos libros invitando a las niñas a reunirse en pequeños grupos para realizar la lectura de los mismos, proponiéndose que cada una realice la lectura de un párrafo o fragmento para generar la lectura en voz alta. Luego, cada grupo comparte con el resto del curso, la historia leída y se les solicita que intenten describir lo que compone al libro, y por qué creen que recibe como nombre *Libro Álbum*.

En seguida, se realiza una serie de talleres que invitan a las estudiantes a intentar establecer relaciones existentes entre imagen y texto. Para ello se retoma la actividad de las imágenes de periódico, se solicita que creen nuevamente una secuencia, esta vez únicamente a partir de dibujos o imágenes. Se intercambian las secuencias con otras compañeras e intentarán realizar la parte escrita para procurar establecer una relación con las imágenes presentadas.

Para concretar el proceso llevado a cabo con el libro álbum, se definen entonces sus características principales, su importancia de innovación y demás elementos que permitan a las estudiantes definir un concepto más concreto de este tipo de texto, así se da pie a la continuidad del proceso para invitar a las estudiantes a crear un libro con rasgos similares al que han conocido, poniendo en evidencia sus capacidades, su creatividad, imaginación y, por qué no, sus habilidades interpersonales.

Así, se dialoga con el grupo la propuesta de *Creación de Libro Álbum* en la cual se define la conformación de los grupos, que permite involucrar a padres y /o docentes en sus propuestas. A partir del momento, las estudiantes conformarán grupos de tres o cuatro integrantes, en donde la selección de la temática está dada por preferencia del grupo. Se pretende la distribución de tareas

con el fin de que las estudiantes puedan tener en cuenta tanto aspectos positivos como las dificultades que se presenten durante su realización.

En colaboración de las estudiantes se asigna un nombre al evento que convoca diferentes miembros de la comunidad educativa; luego de varias opciones, el título escogido es “Feria de los Libros álbum de 404”. Así pues, se inicia seleccionando por grupo un tema a tratar en el libro e igualmente, comenzar a definir qué materiales van a emplear y quién se encargará de hacer qué en el grupo (distribución de tareas a cada integrante). Al haberse establecido esto, deben entonces redactar a modo de borrador una historia en la que se involucre el tema seleccionado. Luego, se solicita que intenten dividir el cuento en una aproximación de 15 frases o párrafos –no muy largos- de tal manera que correspondan a cada página y puedan ser complementados gráficamente.

Finalmente, se piensa en un posible título y el diseño de una portada para el libro, teniendo en cuenta que el cuento ya ha tenido correcciones, algunas modificaciones, entre otras. Luego, realizan la escritura formal del libro que, según el interés de los diferentes grupos, llevan al aula los materiales que han considerado pertinentes para tal fin. Luego de finalizar la creación de los libros, se organiza el evento; para lo cual, se propone que cuatro niñas voluntarias diseñen un aviso para ubicar en diferentes espacios de primaria. Para finalizar, se socializan los libros álbum como resultado del trabajo llevado a cabo; en ella las estudiantes se organizan acogiendo a quienes allí asisten, contando aspectos tales como: la temática seleccionada para la escritura, un breve acercamiento a la historia y algunos de los materiales empleados.

Capítulo 5

Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información

En el presente apartado, se concreta la información recolectada durante la fase de intervención; dicho proceso se realiza tomando como punto de partida la matriz categorial presentada en líneas anteriores, cuyo eje u objeto de análisis corresponde a los procesos comunicativos y, a partir de allí se definen dos categorías principales que son la habilidad verbal y las habilidades sociales. De la primera, subyacen dos sub categorías: la escritura y la oralidad y, de la segunda devienen las relaciones interpersonales y la corresponsabilidad.

La información es recopilada a través de recursos tales como: diarios de campo, vídeos y/ o fotos y talleres realizados a lo largo de las fases I y II de la intervención. De igual manera, se retoma lo enunciado en el marco teórico, que sirve como soporte conceptual del proceso investigativo, en tanto que logra encaminar el desarrollo del mismo.

En síntesis, se considera el análisis de las categorías de manera aislada para determinar los elementos característicos recolectados en función de las definiciones teóricas. Sin embargo, cabe rescatar que, pese a esto, las categorías y por ende, sub-categorías se encuentran íntimamente entrelazadas; pues dentro de los procesos comunicativos la competencia verbal no solamente se abarca lo oral y escrito, sino que, a su vez las habilidades sociales se ponen en manifiesto a través de éstos y viceversa. En ese sentido, las categorías son dos elementos que se conectan entre sí para permitir la cualificación de los procesos comunicativos en el aula.

5.2. Categoría Competencia verbal

Para efectos de la investigación, se ha abordado la competencia verbal desde la oralidad y la escritura como dos de los cuatro elementos fundamentales del proceso comunicativo desarrollado; en efecto, no se hace explícita la escucha y la lectura puesto que, éstos se encuentran inmersos de manera implícita en los primeros e influyen sobre su desarrollo.

Así pues, la competencia verbal se manifiesta de manera simultánea en las diferentes sesiones, dadas a través de la participación de las estudiantes en las lecturas realizadas, resolución de preguntas, reflexiones y demás talleres; éstas dos funcionaron como complemento una de la otra sin dejar de lado que ambas son permeadas constantemente por el uso de las habilidades sociales como elementos comunicativos.

En tanto que el desarrollo del lenguaje y la comunicación, no responde exclusivamente al entorno académico, durante el periodo de intervención se brinda a las niñas la posibilidad de reconocerse como seres únicos e irrepetibles (ver anexo 2), dejando ver que el mejoramiento de la competencia verbal trasciende para crear discursos en diferentes ámbitos sociales según lo expuesto por Isaza y Castaño (2017 p.20).

A continuación, se presenta el análisis de la información recolectada para cada sub categoría, esto con base en los conceptos definidos para la investigación, dados a través de la implementación del libro álbum.

5.2.1.Sub categoría: oralidad.

El discurso oral, dentro de las pretensiones investigativas, se pone en evidencia a través de lo que Isaza y Castaño afirman sobre el acercamiento de las niñas, a tempranas edades, con ejercicios orientados al lenguaje, en los que las niñas asumen su posicionamiento discursivo desde la voz propia. Para ello, la utilización del bolígrafo bñho posibilitó desde el inicio crear un espacio en el

que el centro de atención sean las niñas, considerándose como individuos capaces de poner en manifiesto sus ideas tomadas como válidas.

Lo anterior, fue tenido en cuenta durante todas las sesiones en donde se les permitió a las niñas establecer lazos de comunicación con sus compañeras. Inicialmente, la creación de las reglas para la clase fue un consenso colectivo definido por estudiantes y maestra más no impuesto por la docente en formación; lo cual permitió entrar en un compromiso más íntimo con la clase pues las niñas daban a entender que reglas no debían ser irrumpidas por aquella persona que las impone.

En un comienzo, las estudiantes se sienten presionadas por las reglas definidas y en algunas ocasiones las incumplen, principalmente la quinta que alude a escuchar atentamente cuando otras compañeras están hablando. Al hacer uso del bolígrafo, se ve que la mayoría de las estudiantes no presta atención y hablan en voz baja con la compañera del lado haciendo que el ruido opaque la voz de quien habla.

Considerando que en el ciclo II es fundamental el desarrollo de la experimentación y el descubrimiento a través del lenguaje y la comunicación, la actividad de la mini entrevista implementada por las niñas permitió un espacio donde el indagar a sus compañeras, conversar, e interactuar les permitieron explorar los saberes de sus compañeras, resolver inquietudes e incluso descubrir nuevos conceptos conjuntamente, dejando de lado los roces o posibles inconvenientes existentes entre ellas. El diálogo propiciado por la actividad, dio cabida a que las niñas reflexionaran sobre sus propias habilidades sociales dando a conocer sus puntos de vista sobre la autonomía que como niñas tienen para solucionar sus situaciones conflictivas.

En la sesión 3 (anexo 6) durante la realización del ejercicio de aceptación propia y de las demás, fue posible evidenciar que el discurso oral se vio afectado en gran medida por los

comentarios y/o apreciaciones que manifestaban las niñas con relación a sus demás compañeras, esto debido a que difícilmente se ponen en tela de conversación los defectos y cualidades que tiene cada persona.

Tal como Isaza y Castaño lo plantean, la oralidad se hace indispensable dentro del desarrollo comunicativo, determinando diversos actos de habla en la relación estudiante -estudiante, esta actividad posibilitó ese contacto entre pares que además les permitió a las niñas tomar una consciencia de su individualidad como de su sociabilidad. Como se evidencia en el diario de campo, una estudiante se siente afectada porque sus compañeras consideran que es gritona cuando en realidad su tono de voz es así.

En la actividad de mini entrevista se reflejan las interacciones dadas por las estudiantes durante y después de realizar la actividad; durante el mismo, existía una leve apatía por algunas niñas quienes no querían hablar con otras compañeras. Quienes al final del ejercicio, manifestaron sentirse a gusto con el ejercicio pues, más que limitarse a resolver preguntas, tenían que intentar establecer un diálogo con las compañeras con que han tenido roces y encuentros poco agradables. Por ejemplo, la niña A menciona que: “yo no quería preguntarle a ella porque siempre me habla feo, pero como tenía que buscar a la niña con la que menos hablo, fue bien porque no discutimos”

La oralidad facilitó el acercamiento de aquellas niñas que mantienen una escasa conexión; en donde pudieron dejar de lado los roces para pasar a dialogar y así, mostrar la manera en que sí pueden solucionar sus diferencias de manera dialógica. El uso del bolígrafo de búho, fue un recurso empleado para permitir a las niñas hacer valer su voz en medio de las de otras personas, al igual que escucharse entre sí y poner en evidencia su competencia tímica, tal como Goleman

(citado por Correa, 2001) define, pues las niñas generan automotivación y logran reconocer sus propias emociones.

Para tal fin, se toman las lecturas realizadas en voz alta; durante la sesión número 7 (anexo 8) se da inicio a la clase con la lectura del libro álbum “*Aprender a decir que no*” en colaboración de las estudiantes, la que quisiera leer levantaba la mano y se le entregaba el bolígrafo que indicaba que solamente ella podía hablar. Las demás niñas prestaban atención, pero las lectoras presentaban dificultades para atraer la atención del público; por ejemplo, su tono de voz no se proyectaba, durante la lectura no había pausas en las comas o puntos, había una evidente carencia de entonación y por lo tanto no se entendía la historia. Si bien es cierto que las estudiantes hacían su mayor esfuerzo para comprender la lectura, quien leía no lograba mantener la atención de sus compañeras, por lo cual fue necesario leer varias veces e ir pausando para ir socializando lo leído.

Tal como Pennac (1993) asume la lectura en voz alta, las niñas procuraron generar simpatía con el *público*, pese a que no se logra en su totalidad, el uso de las imágenes en el libro álbum les ofreció información relevante que, quizás, la lectura no aportaba. Sin embargo, la lectura no se limitó a repetir lo que allí se encontraba, sino que les permitió generar otro tipo de comentarios y permitirles el diálogo durante este ejercicio.

Seguido de este ejercicio, las niñas comienzan a organizar los grupos correspondientes a las dramatizaciones, tal como se puede evidenciar en el diario de campo, se dan situaciones adversas en que las niñas hacen uso de su autonomía y respeto para solventarlas (anexo8); cuando la niña F manifiesta que siempre la compañera K la está mandando, evidencia que su voz o su discurso ha sido minimizado por otra persona y que, por lo tanto debe tomar con voz propia y criterio una respuesta pronta para no entrar en conflictos. A su vez, la compañera D que le brinda una posible

respuesta, emplea un tono voz que le deja en claro que no tiene que pelear o gritar para hacerse entender.

En continuidad con el desarrollo de la competencia oral, en la segunda fase de intervención se da comienzo al proceso de creación del libro álbum, por lo cual una de las actividades iniciales en esta etapa consistió en proponer la lectura de diferentes libros álbum tales como: *A qué sabe la luna; El túnel; Un abuelo, sí; Ricitos de oso; La semilla; Me gustan los libros* en grupos pequeños de aproximadamente 5 personas en los que las niñas se reúnen para realizar una lectura en voz alta (anexo 9). Allí, se buscaba retomar con el grupo, el uso del discurso oral en un ejercicio donde la lectura y la escucha tomaban un rol fundamental. Cada integrante del grupo, leía una página o párrafo del libro y para ello debían seleccionar un objeto que pudiese cumplir el mismo rol del bolígrafo empleado en sesiones anteriores; de esta manera, solamente la niña que tuviera el objeto tenía la palabra y las demás debían escuchar atentamente. De los objetos seleccionados se encuentran marcadores, celulares, botellas de agua o cartucheras.

Inicialmente, algunas niñas en cada grupo se mostraban indiferentes al escuchar y prestar atención a la interlocutora, pero cuando iban leyendo y llegaba su turno, sentían lo que era que sus compañeras no le prestaran atención así que decidían hacer silencio para que, al llegar su momento nuevamente, les prestaran también atención; la niña K hace un comentario que también les genera estado de atención: “tenemos que respetar mientras la otra habla, porque para eso tenemos el marcador” (tomado de diario de campo 10, anexo 9) . Para esto, el objeto seleccionado les posibilitaba tener la oportunidad de dialogar, entonces cuando querían comentar algo sobre la lectura pedían a quien fuere el objeto y hacían acotaciones tales como “tiene que leer más duro porque no se le oye nada” o comentarios relacionados con la entonación, puntuación, etc.

En ese sentido, las niñas comenzaron a tomar consciencia de la importancia de respetar y atender a la voz de otras personas, esto en términos de Correa (2001) refiere a las actitudes adoptadas por las niñas que, eran las usuarias del código en tiempos definidos, en donde hacen uso de sus saberes acerca de las reglas y normas adecuadas para la situación comunicativa. Pues igualmente, es tomada en cuenta su voz en las diferentes esferas sociales; esto a partir de lo que Vieira (2007) ha definido dentro de las relaciones interpersonales en tanto que la retroinformación permite a las niñas tomar consciencia de sus dificultades a la hora de hablar frente a otras personas, pues les permite enriquecer la comunicación tanto verbal como no verbal.

Debido a que la finalidad de la segunda fase consistía en la creación del libro álbum, hubo una serie de elementos orales que pudieron ser evidenciados durante las sesiones destinadas a su creación; las estudiantes se encontraban en grupos de 3-4 personas en donde evidentemente tenían que reunirse para trabajar en ello. La muestra final (diario de campo 19) muestra como las niñas, a pesar de su nerviosismo, logran presentar exitosamente sus creaciones a otras estudiantes y docentes, poniendo en escena elementos del discurso verbal y no verbal para hacer que su mensaje sea comprendido con éxito.

5.2.2. Sub categoría: escritura

En la segunda sub categoría de la competencia verbal, se contempla escritura como medio de expresión y comunicación que, como explican Isaza y Castaño, es necesario que quien escriba, logre llevar control total sobre el texto creado, en donde se busca plasmar de manera clara cada idea planteada y, además, poner en evidencia el uso apropiado del lenguaje. Es posible afirmar que, entonces el desarrollo de los procesos escritos contemplaría, también, un interés personal e interés a través del descubrimiento de los mismos.

El ejercicio realizado durante la sesión 4, sobre la mini entrevista dio cabida a determinar cómo las niñas logran redactar una respuesta y qué elementos gramaticales definen en el proceso. En las respuestas diligenciadas en las hojas cada niña escribe, de manera concreta lo que sus compañeras están informando. Asimismo, están reproduciendo lo que oyen y repiten sus respuestas en la mayoría de los casos. Como se pudo observar en la figura 1 las niñas hacen uso de sus escasos conocimientos ortográficos para concretar respuestas dadas por sus compañeras.

Figura 1. Respuesta mini entrevista

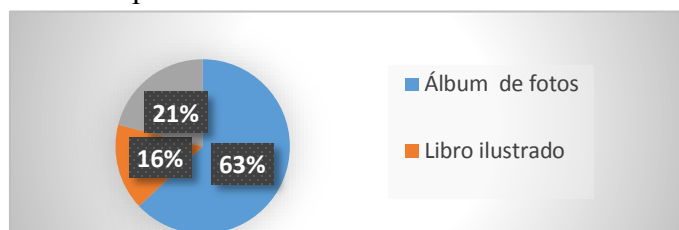
PREGUNTA	RESPUESTA
¿Trabajas con tus compañeras en la clase?	Trabajo con la persona y busco ^{solucion}
¿Te ayuda un adulto que te ayude a resolver los problemas?	no porque ^{aver} los profesores ^{no} ayudan a ^{resolucionar} los problemas
¿Te ayudan tus compañeros cuando te insultan?	dan ayuda a resolver el problema

En la figura 1 se puede apreciar que una estudiante en particular, quien emplea letra cursiva para escribir, no logra articular claramente los elementos de ortografía (incluyendo uso de mayúsculas) y organización lineal; evidentemente el espacio no era bastante amplio para anotar las respuestas, sin embargo, la niña tuvo que acomodar de cualquier manera la respuesta para poderla aclarar, lo cual dificulta un poco la labor del posible lector.

Si bien esta actividad se muestra contraria a lo que mencionan Isaza y Castaño (2010) sobre no considerar la escritura como ejercicio de copiar y reproducir ideas ajenas, sí evidencia la capacidad que poseen las niñas de comprender una idea y luego transcribirla al papel, determinando si coincide o no con las ideas propias en función de lo que haría frente a lo indagado en cada pregunta. Por tal razón, tras el ejercicio de socialización y discusión, las estudiantes tienen la oportunidad de contrastar y posiblemente construir conocimientos partiendo desde diferentes puntos de vista en relación con las propias ideas que están en la mente.

Posteriormente, se busca contextualizar a las estudiantes sobre el concepto de libro álbum. Escuchando sus aportes y anotando en el tablero, recibían el búho y opinaban sobre la pregunta: ¿Qué es para ustedes un libro álbum?, las respuestas dadas por las niñas apuntaban, mayormente, a parte del grupo afirmaba que se trataba de un álbum con fotos o imágenes de un tema en particular; otras tantas, afirmaban que era un álbum de coleccionar estampitas o láminas y, una minoría del grupo se refería a que el libro álbum correspondía a un libro ilustrado.

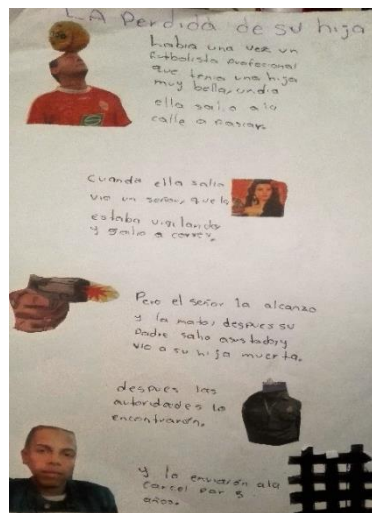
Figura 2. Concepciones del concepto “Libro álbum”



Para acercar a las estudiantes al concepto de libro álbum, en la sesión 9 (anexo 10) la docente en formación lleva al aula los libros álbum: “Un abuelo, sí” “A qué sabe la luna” “El túnel” “Ricitos de oso” “Me gustan los libros” “La semilla” en donde las niñas, luego de realizar la lectura compartida en grupos pequeños, comenzaban a mencionar las características físicas de los libros leídos. La estudiante S interviene para referirse al uso de muchas imágenes, lo cual le llamaba la atención; igualmente la niña G afirma que “no hay mucha letra en los libros”; evidentemente las estudiantes expresan lo que pudieron observar de los libros. La docente en formación retoma las intervenciones (Figura 2), complementa lo dicho por las estudiantes, explicando que el libro álbum “articula imagen y texto con igual nivel de importancia, de tal manera que el texto necesita de la imagen para ser comprendido totalmente y viceversa” (anexo 9) es lo que Fanuel Díaz (2007) denomina dependencia de la interconexión de códigos, ésta debe prevalecer hasta tal punto que uno no pueda ser comprendido sin complemento del otro.

En el ejercicio de la sesión 17 (anexo 10) se solicitó a las niñas realizar una historia tomando como base una serie de imágenes que tenían poca relación entre sí, en la figura 3 se puede observar el resultado obtenido por un grupo de tres estudiantes, en donde se evidencia el uso de las imágenes solicitadas y la redacción de la historia; en tal historia es posible ver que la carencia ortográfica y la acentuación, le otorga al título de ésta una doble connotación y podría cambiar el sentido de la historia. Sin embargo, fue necesario que la docente en formación rescatara como válida su creación y ofreciéndoles opción de corrección tanto de acentos como en claridad de las ideas.

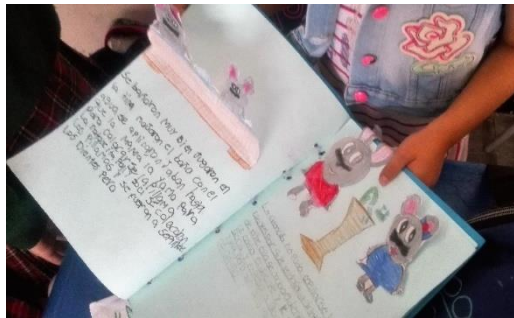
Figura 3. Ejercicio creación escritos imagen – texto.



La creación de los libros álbum, permitió a las niñas explorar tanto su imaginación como sus capacidades creativas intentando aplicar diferentes técnicas gráficas. Como se puede observar en la Figura 4 el libro álbum creado por tres estudiantes que quisieron emplear en su obra la técnica pop-up, que consiste en darle movilidad a algunas partes del libro, logrando que ésta tenga un efecto visualmente agradable. Sin embargo, dicha relación a la que Fanuel Díaz hacía alusión, no

fue abordada en su totalidad; pues, las estudiantes sintieron la necesidad de darle más prioridad al texto que al recurso visual, por lo cual, si se llegasen a omitir las imágenes del texto, éste sería comprensible fácilmente.

Figura 4. Libro álbum “Ratona irá a la cama” estudiantes D, L y S.



En ese sentido, la creación del libro álbum recopiló los procesos de producción escrita de las estudiantes; debido a que, durante la creación del libro álbum tuvieron que realizar varios borradores en donde inicialmente, se corregían entre ellas aquello que debían cambiar, mejorar o quitar. En estos borradores, se solicitó a las niñas separar por frases u oraciones cada parte del cuento de tal manera que éstas pudiesen ir cada una en una página del libro y, que posteriormente pudiesen ir complementadas por imagen (Anexo 12) Así, tanto la docente en formación como las estudiantes, realizaban la labor de retroalimentar el trabajo escrito para la creación de la obra final.

Como se ha mencionado, el libro álbum fue abordado a lo largo de las intervenciones y por lo tanto el proceso de escritura se vio organizado de manera secuencial. Inicialmente, el primer paso fue conocer y tener un contacto directo con los libros álbum para abordar temáticas relacionadas con las habilidades sociales; posteriormente se identificaron y definieron sus características principales; seguidamente, las niñas tuvieron un acercamiento la creación de historias para intentar crear la interconexión de imagen-texto. En esta parte, fue posible visualizar que, para algunas niñas, la imagen no solamente funcionaba como complemento de la historia, sino que debía captar visualmente la atención del lector. Por tal motivo, las estudiantes mostraron su máximo esfuerzo y

dedicación para que el libro álbum cumpliera con la intencionalidad de generar interdependencia entre dichos componentes, aunque, como se muestra en la Figura 4, debía ser necesaria una aproximación más a profundidad sobre el diálogo visual y escrito.

El hecho de que las niñas hubiesen podido seleccionar la temática a abordar y el grupo con el cual trabajar, les permitió explorar al máximo sus capacidades creativas, hacer uso de una diversidad de materiales y recursos para su obra literaria; de tal manera que, no *fotocopien* saberes de otras personas sino imprimir las ideas que han definido grupalmente, así como Isaza y Castaño (2010) lo han establecido, así, se define en el diario de campo 19 (anexo 11)

En consecuencia, el libro álbum fue empleado en el desarrollo de los procesos de escritura como recurso principal que posibilitó a las niñas explorar sus ideas, gustos, intereses y habilidades particulares para ponerlas en evidencia desde los diferentes talleres realizados. Igualmente, los procesos de escritura y oralidad se llevaron a cabo simultáneamente con el fin de permitir que, entre compañeras, pudiesen ofrecer retroinformación en términos de ortografía o puntuación, que les servirían para la creación del libro álbum.

5.3. Segunda categoría: Habilidades sociales

Para este apartado, vale la pena resaltar que el proyecto investigativo no centró sus intereses en abordar y, por lo tanto, desarrollar todas y cada una de las habilidades sociales mencionadas en el apartado teórico. Esto, debido a que su propósito fundamental es el de los procesos comunicativos pues a partir de ellos, devienen las habilidades sociales como resultado del uso que las estudiantes le asignen a sus actos comunicativos.

En ese sentido, de las habilidades sociales se toman dos sub categorías: las relaciones interpersonales y la corresponsabilidad, que se consideran como complemento y, por ende,

indispensables para convivir en cualquier medio social. Estas habilidades sociales, en términos de Vicente Caballo (1986), son indispensables para afianzar tanto la comunicación como la convivencia dado que, también implican componentes verbales no verbales (actitud interpersonal).

Estas habilidades son un conjunto de conductas que asume un individuo en un contexto interpersonal en donde puede expresar sentimientos, actitudes u opiniones. Respetando la conducta de los demás resolviendo problemas de manera inmediata. Para esto Peñafiel y Serrano(2010) han establecido el cuadro que categoriza las habilidades sociales de las cuales fue posible afirmar que, de manera general, se pusieron en práctica cada una de ellas a lo largo de las intervenciones en diferentes momentos e incluso simultáneamente, habilidades tales como: escucharse entre sí, entablar conversaciones, expresar sus pensamientos resolviendo el miedo a hablar, pedir ayuda de otras compañeras, compartir materiales o ideas, trabajar como equipo, resaltar las propias habilidades y las de las demás; cumplir una tarea asignada, entre otras. Por lo anterior, el análisis de la información recolectada sobre las habilidades sociales y la corresponsabilidad está determinado, principalmente, por el resultado de las interacciones comunicativas que las niñas del curso 404 JT.

5.3.1.Sub categoría: relaciones interpersonales.

Entrando en materia de las relaciones interpersonales, se pudo establecer que, durante las diferentes sesiones, las niñas generaron diferentes espacios de comunicación dando paso a conversaciones determinadas por el conflicto, la discusión e incluso un choque de ideas y puntos de vista, en donde, en la mayoría de los casos tuvieron que acudir a la maestra en formación o a sus mismas compañeras, así como se puede apreciar en la sesión 7 (anexo 8) en donde se encuentran dos estudiantes discutiendo por la imposición de ideas de una compañera, a lo cual otra

compañera le propone como posible respuesta, buscar otro grupo y no hacer que la discusión llegue a otro nivel. Estas relaciones, deben ser determinadas por una educación moral e interpersonal que deben ser abordadas en el medio curricular de manera explícita, así como Guijon, (2004) ha establecido.

En la sesión 3, (anexo 6) se dio inicio al acercamiento de las niñas con habilidades interpersonales; se toma como punto de partida el hecho de que las estudiantes pudieran reconocerse a sí mismas aceptando su individualidad y la de otras, como Vieira (2007) menciona y, a su vez, identificar la manera como las personas de su alrededor las perciben. Las estudiantes debían depositar en los sobres algunos adjetivos para describir a otras compañeras; al finalizar el ejercicio, se hicieron presentes un sinnúmero de inconformidades y disgustos por los comentarios que recibieron algunas por parte de sus compañeras, lo cual generó un ambiente tenso.

En el caso de una estudiante quien admite que, debido a que su tono natural de voz es alto, muchas de sus compañeras se sienten intimidadas y piensan que ella siempre está gritándoles; sin embargo, reconoce que le gusta hablar sinceramente con las niñas quienes, según ella, no aceptan que “les digan las cosas de frente” (sesión 3). Esto evidencia que, aunque todas las niñas poseen habilidades sociales en las relaciones interpersonales, tales como expresar y conocer los sentimientos de los demás; prepararse para una conversación difícil o, incluso, defender los propios derechos (tabla de las habilidades sociales) no a todas se les permite hablar con franqueza y, por ende, pocas veces están dispuestas a escuchar y reconocer de otras personas comentarios negativos.

En la sesión de la mini entrevista, fue evidente que la apatía inicial de un par de estudiantes frente a la actividad provenía de algunos roces existentes entre ellas y algunas de sus compañeras,

por lo cual manifestaban no querer participar en el ejercicio. Cuando notaron que algunas de las niñas con las que tenían dichas discordancias se les acercaron para preguntarles, esto les generó a ellas un sentimiento de incertidumbre pues permitió que ellas también quisieran hacerlo al ver que esto podría suavizar un poco la situación y dejar de lado los problemas personales para tomar una actitud asertiva frente a la actividad.

Posteriormente, al revisar de manera colectiva las respuestas dadas por las niñas, se logra observar que la mayoría de las niñas coinciden en las respuestas dadas. En la figura 3 se puede evidenciar que una estudiante afirma que la mejor manera para resolver problemas con sus pares es pidiendo disculpas y dialogando con esa persona; otra compañera responde que sí acude a adultos cuando se siente en situación de conflicto porque tiene que pedir ayuda y, la última respuesta dada por otra estudiante corresponde a informar a un profesora o coordinadora sobre la situación. En las respuestas dadas por las tres estudiantes se puede apreciar que, aunque conocen la importancia del diálogo y la comunicación entre sí, pocas veces toman un criterio propio para dar solución a sus conflictos y que, por lo tanto, acuden a adultos para que intervengan en la situación sin que ésta se salga de control.

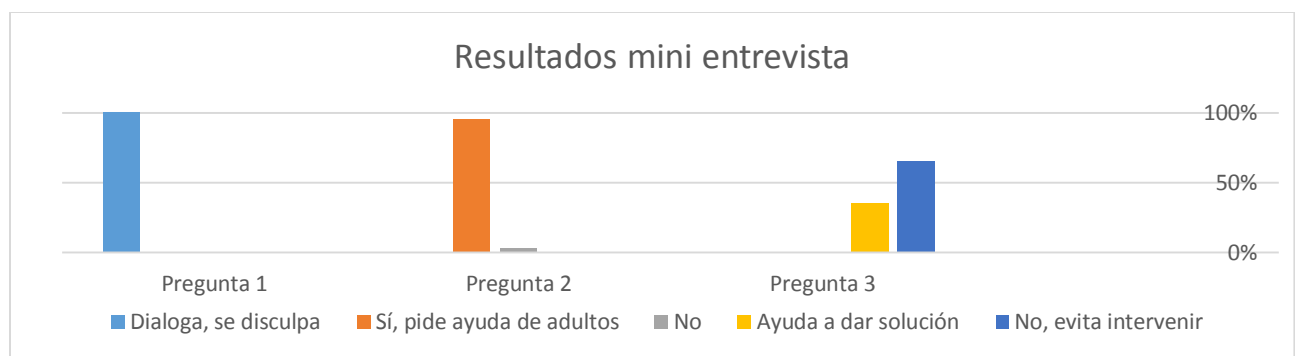
Figura 5. Respuestas de mini entrevista, resolución de conflictos.

	RESPUESTA
n tus	hablándole y pidiendo disculpas
adulto ayuda a	por lo que pasa o porque uno tiene que pedir ayuda
is sultan?	llamar a la profesora o a la coordinadora.

Según los resultados de la figura 5, se muestra cómo tres estudiantes diferentes conciben la resolución de conflictos; una de ellas considera que el diálogo y disculparse son la mejor opción; dos estudiantes, por su parte, en las últimas dos respuestas consideran que para solucionar un

inconveniente es necesaria la ayuda de adultos y profesores, esto ocurre debido a que en el aula de clase, o incluso en casa, los adultos no permiten a las niñas tomar sus propias decisiones y emplear el diálogo en situaciones adversas. En este sentido, es posible afirmar que cuanto más posibilidad se les brinde a los estudiantes de llevar a cabo situaciones de comunicación interpersonal, mayores habilidades podrán desarrollar en el trato hacia los demás y, evidentemente, en el diálogo y la

Figura 6. Resultados generales (mini entrevista)



Así las cosas, el total de respuestas obtenidas en el ejercicio de la mini entrevista en la figura 6 deja ver que los procesos orales en el aula de clase se centran en la opinión del docente y su intervención en el desarrollo de habilidades que tienen las niñas, pues ellas manifiestan que es mejor la opinión del adulto. Por lo anterior, esta actividad, en términos de Daza et al. (2000) las niñas tuvieron la posibilidad de poner en escena su competencia tanto oral como escrita a partir de la interacción y creación de canales comunicativos dados por la indagación y la escritura de sus diferentes puntos de vista; asimismo, dicha oportunidad de comunicación las ubica como centro de la clase pues no se encuentran limitadas por la docente a la hora de intervenir.

Retomando la actividad correspondiente a las dramatizaciones representadas por las niñas, en el diario de campo 7 (anexo 8) se hace evidente cómo las niñas pueden poner en evidencia los conceptos que conocen e identifican, tales como el compañerismo y la autonomía. Una pareja de

estudiantes aborda las dos temáticas mencionadas en una situación en donde una niña quiere ayudar a su compañera a explicarle un tema particular, además, de ayudarle a sostener el cuaderno, prestarle el esfero, etc., mientras que la otra persona le dice que ella sola lo puede hacer y que no necesita de su ayuda (Anexo 16).

En consecuencia, la situación muestra cómo una estudiante interesada por brindar su colaboración, recibe una respuesta algo agresiva de su compañera quien la rechaza y, de igual manera, le dice que es autónoma y que no requiere de su colaboración. La intención de las estudiantes era evidenciar un caso de uso excesivo de ambos términos hasta tal punto de incomodar a la otra persona y generar rechazo o intimidación. Pues la intensa colaboración hizo que la otra niña se sintiera afectada en su individualidad y rechazara, también con su excesiva autonomía, a la compañera.

Con relación a lo anterior, Ramírez (2012) afirma que, en la educación, el desarrollo de los valores genera un ambiente de coexistencia; por lo cual, se buscaba que las niñas desarrollaran sus capacidades comunicativas y logaran poner en evidencia algunos de esos valores mencionados que aquí han sido abordados de manera general como habilidades sociales y, en consecuencia, se evidencian en las relaciones interpersonales

En sesiones posteriores, las niñas tuvieron la oportunidad de acercarse a la lectura de diversos libros álbum, en donde debían poner en juego lo abordado anteriormente con respecto a la escucha, el respeto propio y frente a otras personas, el diálogo frente a situaciones específicas, entre otras (incluyendo las reglas definidas previamente); por lo cual, durante la sesión 10 (anexo 9) la estudiante K manifiesta a sus compañeras que es indispensable escuchar y respetar mientras otra compañera habla, pues el objeto que cumplía la función simbólica de búho buscaba darle

privilegio a la voz de quien lo posee y la hace que, por ende, los demás deban atender a su discurso.

De esta manera, fue posible determinar cómo el proceso de la lectura en voz alta por grupos pequeños era más factible para que se escucharan entre ellas y, a su vez la interlocutora pudiera comenzar por manejar su voz con un público no muy amplio. Así, las niñas comenzaron a poner en práctica las reglas que se habían establecido al comienzo de la fase I sin notarlo.

Se hizo evidente que en la sesión 6, mientras leían el libro "Gato rojo, gato azul" no existía la atención necesaria por parte del público ya que interrumpían constantemente a quien se encontraba leyendo, dificultando la comprensión de la historia. Ya después, durante la sesión 10, a través de la lectura dada por grupos pequeños, son las niñas mismas quienes hacen valer la voz y la palabra de quien está hablando tal como la niña K lo hace evidente, las demás compañeras al escucharla toman consciencia de su comportamiento y deciden prestar atención.

En dicha actividad se evidenciaron algunos de los principios que menciona Vieira (2007) en el proceso comunicativo; como la disponibilidad que posee la estudiante K gracias al objeto que representaba el bolígrafo; mostrar empatía con quien se encuentra hablando y el respeto de la palabra, el interés y la disposición por prestar atención y, finalmente tener en cuenta los elementos de la comunicación no verbal. Esto es lo que Vieira denominaría la retroinformación que las estudiantes generan de manera inconsciente; pues procuran atender a quien habla y así, indagar sobre los elementos que dificultaron o facilitaron la comprensión de la lectura en voz alta. como por ejemplo el tono de la voz, las pausas, los gestos, la postura corporal, etc.

Durante la creación de los libros álbum, fue evidente que en los grupos pequeños las inconformidades e inconvenientes fueran una constante; casos en los que algunas integrantes no

llevaban los materiales o no aportaban en el trabajo grupal, generaban un ambiente tenso y poco agradable. Debido a que las niñas ya habían generado una consciencia de “no dar quejas” ya que era una de las reglas de la clase, debían buscar una solución pronta, en el diario de campo 7 es posible observar cómo la estudiante D se acerca a la maestra en formación para informarle que quiere cambiar de grupo porque las demás integrantes no tienen en cuenta sus opiniones y hacen que se sienta aislada. Para esta situación, es claro que la estudiante considera que su participación debe ser tenida en cuenta y, por lo tanto, hablar de autoestima, Vieira (2007) le permite valorarse y ante todo, asumir el criterio para retirarse de un espacio en donde no tienen en cuenta sus opiniones y así no generar espacios conflictivos con otras personas.

A lo largo de todo el proceso de creación y diseño del libro álbum, se logra rescatar elementos que las niñas vivenciaron en diferentes momentos, según la tabla de las habilidades sociales (Peñañiel y Serrano, 2010, p. 15); la primera alude a habilidades sociales básicas: escuchar mientras alguien habla o lee, formular preguntas entre compañeras y a la maestra. La segunda, habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda de otras compañeras, dar instrucciones, disculparse. La tercera, Habilidades relacionadas con sentimientos: conocer y expresar los propios sentimientos, enfrentarse al enfado del otro, resolver el miedo. La cuarta, habilidades alternativas a la agresión: compartir algo, ayudar a los demás, negociar, tener autocontrol, defender los derechos propios, no entrar en peleas. La quinta, Habilidades para hacer frente al estrés: arreglárselas cuando te dejan de lado, defender a un amigo, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las precisiones del grupo. La sexta, habilidades de planificación: tomar decisiones realistas, discernir sobre la causa de un problema, determinar las propias habilidades, resolver problemas según su importancia, tomar una decisión eficaz, concentrarse en una tarea

5.3.2. Sub categoría: corresponsabilidad

Hablar de cómo se evidenció el proceso de la corresponsabilidad a lo largo de las fases I y II de la intervención como aspecto aislado de las relaciones interpersonales, tal vez se mostraría como contradictorio, pues es evidente que están íntimamente ligadas las primeras con la segunda. Para este apartado es necesario enfocarse en cómo, los diferentes talleres realizados en las dos fases y la creación misma del libro álbum contribuyeron a desarrollar un sentido de corresponsabilidad en las estudiantes de 404 JT.

En primera medida, García y del Campo (2012) determinan que la corresponsabilidad alude a una cadena de socialización en la que se evidencia generación de valor en la cual se busca alcanzar expectativas sociales e individuales. En la sesión 10 as niñas, organizadas en grupos sabían cuán importante era seleccionar, por decisión unánime, un objeto que representara el "poder" de la palabra, el cual hacía que únicamente la niña que lo tuviera. Allí se generó el valor del respeto hacia la palabra de quien leía y, por ende, se logra cumplir la expectativa colectiva que era leer el cuento otorgando turnos para ello.

Luego, sin que se les preguntara, las mismas integrantes de los grupos les sugerían a las lectoras que el mensaje no había sido del todo claro, diciendo cosas como "tiene que hablar más duro porque no se le oye nada" o " cuando hay una coma o un punto tiene que hacer la pausa", están permitiendo que la *retroinformación* cumpla con una función de crecimiento individual.

De igual modo, Ramírez (2012) determina que el ejercicio de corresponsabilidad debe coincidir con el desarrollo institucional, en tanto que, se adapte a la medida de sus actores (las estudiantes para el caso), para esto es indispensable que el proceso pedagógico debe articular una serie de procesos; en este caso se pronunciaron los procesos comunicativos junto con el uso de

habilidades sociales. De este modo se busca articular la teoría y la práctica contextualizando los problemas para cumplir los intereses culturales: Esto fue evidente durante las dramatizaciones, pues las niñas involucraban situaciones de su entorno cotidiano para determinar la relevancia de las habilidades sociales en la cultura (anexo 16). Así pues, la escuela evidencia diferentes interacciones en las que, constantemente, se refleja el uso de las mismas en la coexistencia.

Para la sesión 8 en donde las niñas se reunían para crear una situación hipotética, a partir de la selección de alguna temática, se propuso una guía de co-evaluación (anexo 13) para determinar los factores que influyeron en la realización del taller. Allí se debían tener en cuenta aspectos tales como: la participación de cada integrante, conflictos que surgieron y cómo los resolvieron, recursos empleados, definir por qué es importante tener una buena comunicación con las demás compañeras y, finalmente, asignar un número de 1-5 para calificar el trabajo como equipo.

Figura 7. Formato de co-evaluación (Dramatizaciones)

• Cuenta tu experiencia en la dramatización:

¿TODAS las integrantes del grupo participaron activamente? si por que eran muy activas

¿Hubo algún conflicto en el grupo? Cúal no porque todas nos dejaban hablar

¿Cómo lo resolvieron? nada porque pues no hubo

¿Qué recursos utilizaron? una mesa unos muñecos

¿Por qué es importante tener buena comunicación con las demás compañeras?
Por que se pueden resolver más fácilmente y se pueden hacer muchas cosas con la comunicacion de la demás compañeras

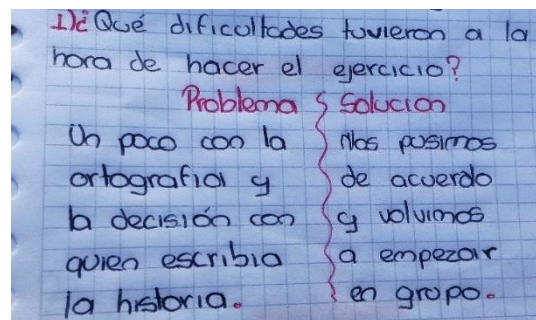
Asigna un número de 1 a 5 según el nivel de trabajo con tu equipo (1 el inferior y 5 el más alto). 5

En la respuesta de la estudiante L (figura 7), se puede apreciar que, según su perspectiva, todas las integrantes del grupo participaron debido a que son muy activas, y no presentaron ningún conflicto porque entre todas respetaban la palabra y dejaban hablar, y posteriormente, afirma que es importante tener buena comunicación porque “se pueden resolver más fácilmente y se pueden

hacer muchas cosas con la comunicación de las demás compañeras”. Allí se deduce que, en el grupo hubo buena comunicación, comenzando por respetar los turnos y la palabra, lo cual permitió que no surgieran conflictos y, que pudieran llevar a cabo la situación planeada.

De la misma forma, se puede manifestar que durante la sesión 17, en donde las estudiantes conforman grupos de 4 personas para la creación de la posible historia a desarrollar en el libro álbum, se realiza nuevamente un ejercicio de co-evaluación al proceso dado para ir determinando posibles conflictos y evitarlos.

Figura 8. Co-evaluación sobre borrador de libro álbum



Según se muestra en la figura 6, las niñas han tomado un sentido de autonomía para dar solución al conflicto que pudo surgir, el cual se basaba en que ya asumían que su ortografía no era la mejor y, por lo tanto, debían saber a qué integrante del grupo escoger para que se encargara de la parte escrita del libro. Igualmente, determinaron que la solución tomada fue ponerse de acuerdo, luego de haber dialogado y decidieron comenzar nuevamente decidiendo que lo harían en grupo.

En consecuencia, Canyelles (2009) afirma que el papel del adulto influye de manera significativa en este proceso pues, considerando la corresponsabilidad, éste debe involucrar sus herramientas cognitivas para realzar el desarrollo de los estudiantes; generar el diálogo, cuestionar y brindar comentarios. Así, la labor de la docente en formación fue generar dichos espacios dados al diálogo que hicieron que las estudiantes, por sus propios méritos, indagaran, preguntaran, e

hicieran ejercicio de retroalimentación ente ellas; por lo cual, se obtiene como respuesta que el proceso de corresponsabilidad no fue unidireccional en el aporte de la docente en formación sino fue multidireccional, pues el intercambio estudiante-estudiante-docente facilitó el uso de la competencia comunicativa en función de las habilidades sociales.

Cuando las estudiantes tuvieron la oportunidad de leer los libros álbum en voz alta, lograron asumir un papel de interlocutor que hacía valer su voz, por lo tanto, el liderazgo dado por turnos, posibilitó a las niñas crear una especie de contrato en donde ya comenzaban a asumir que su voz tenía valor en determinados momentos. Además, dicho liderazgo también se considera como acuerdo colectivo que partía de la autonomía que cada estudiante asumía al prestar atención y respetar la voz de quien correspondía. Así, se vio representada la teoría y la práctica que mencionaba Ramírez (2012) en los procesos académicos.

Capítulo 6

Resultados

En el capítulo anterior, se mostró de qué manera se llevaron a cabo diferentes talleres que permitieron a las niñas poner en evidencia sus procesos comunicativos orales y escritos en el aula y, además desarrollar algunas habilidades sociales a través de los mismos y, gracias a la implementación del libro álbum se puede afirmar lo siguiente:

Inicialmente, en la sesión 7 mientras las tres compañeras leían en voz alta, su volumen de voz se opacaba por el resto de las compañeras quienes no prestaban atención, las niñas; luego, en la sesión 10, la lectura de los libros álbum en sub grupos, permitió que las niñas pudieran moderar su voz, captó mayormente su atención pues, atendían de mejor manera a la persona que hablaba, así como estudiante K intervino para hacer valer tanto la voz propia como de otras personas. De esta manera, la lectura compartida les permitió sentir más de seguridad al leer frente a otras personas, como menciona la niña S: “uno se siente más seguro leyendo porque todas podemos ver las imágenes y uno sabe que todas lo escuchan a uno” al mismo tiempo, mostraban las ilustraciones al leer para atraer al *público*. Durante esta sesión, también fue posible notar la manera en que las estudiantes brindaban comentarios a las lectoras, tales como subir el volumen de la voz o hacer pausas, haciendo que algunas tomaran en cuenta las recomendaciones e, incluso, agregando componentes de carácter no verbal a su discurso (diario de campo anexo 9)

En la socialización de los libros álbum, las niñas mostraban el libro al público, aunque la postura corporal y el contacto visual no hayan sido muy evidentes, sí hicieron uso de la comunicación no verbal para dar a conocer sus obras (anexo 15). Como se puede observar en la

figura 9. Las niñas permitían a las visitantes observar las imágenes en relación con el texto, realizando una lectura compartida que permitía la visibilidad de quienes apreciaban el libro.

Figura 9. Socialización del libro álbum “El niño y el perro” estudiantes M y F



En cuanto a la habilidad de escritura, el libro álbum permitió a las niñas sentirse más atraídas por crear narraciones e historias cuando sienten interés y motivación por el tema que abordan; así como el trabajo de creación de historias grupalmente, les permitió tener en cuenta sus habilidades y sus propias ideas para plasmarlas de manera escrita, aunque con dificultades de ortografía y gramática.

En la sesión 17 las niñas debían crear la historia para sus libros álbum, lo cual permitió que su imaginación y creatividad se pusieran en juego para definir la temática a abordar. Pese a las dificultades gramaticales de los borradores, se realizaron correcciones a los mismos tanto por parte de las estudiantes como de la maestra en formación, permitiendo que las niñas mismas notaran sus errores y los corrigieran, así como se puede observar en el anexo 12.

Al inicio de las observaciones (sesión 3) las estudiantes se limitaban a copiar y atender únicamente las indicaciones que daba la maestra en el tablero; sin embargo, a medida que las

intervenciones fueron llevadas a cabo, las niñas tenían la oportunidad de expresar sus propias ideas de manera clara con una intención comunicativa, no repetitiva (Anexo 15). En consecuencia, la muestra del libro álbum permite contemplar como pertinentes las producciones escritas de las niñas, ya que no buscan reproducir y copiar ideas ajenas, sino que surgen de su propia experiencia.

En cuanto al uso de las habilidades sociales, la definición de algunas reglas para la clase desde el comienzo, permitieron a las niñas generar un ambiente en donde todas se sentían capaces de dar a conocer sus puntos de vista y, evidentemente el respeto por la voz. El libro álbum, en compañía del bolígrafo de búho sirvieron como complemento para lograr procesos de escucha, logrando que las estudiantes pudieran tomar consciencia de sus dificultades a la hora de leer para otras personas. Identificarlas, también permitió a las estudiantes intentar corregir sus falencias a medida que leían, tal como se aprecia en la sesión N. 10.

En términos del desarrollo de habilidades sociales. las niñas lograron un contacto explícito con la definición y aplicación de dichas habilidades; en la sesión 3 se realizó la lectura del libro álbum “Gato rojo, gato azul” permitió generar en ellas un sentido de autoestima y aceptación frente a las demás personas, pues conociendo sus gustos e intereses particulares, tomaron consciencia de aquello que hace a una persona única. La niña que acepta con dignidad que su tono de voz parece intimidar a otras personas, evidencia su autoestima y a la vez admite que en su relación con las demás, habla con franqueza, aunque ello no siempre sea bien recibido por sus compañeras.

Durante la actividad del juego de roles en una situación hipotética una estudiante hace explícita la importancia del respeto no solo en las dramatizaciones sino en el mismo salón de clase (anexo8), generando una respuesta de quietud y atención en el resto del grupo. En esta misma

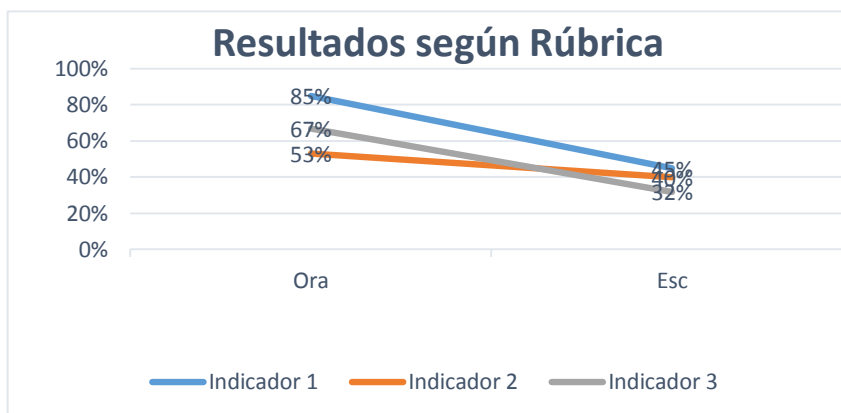
sesión, se evidenció como dos estudiantes discuten porque una de ellas se siente reprimida por su compañera afirmando que le da órdenes todo el tiempo, la estudiante que interviene para brindar solución, está poniendo en escena el compañerismo y el interés por ayudar a sus compañeras sin que intervenga un adulto; la niña que se siente afectada, por su parte, refleja que su autoestima le permite valorarse y por ende, buscar otro grupo donde no sea intimidada.

Igualmente, cuando se realizó la actividad de la mini entrevista (sesión 4), dos estudiantes mostraban desinterés e indiferencia porque no querían hablar con niñas con las cuales tienen roces; cuando las otras estudiantes se acercan a ellas, se sienten inquietadas ya que no esperaban ese tipo de actitudes. Así las niñas lograron dejar de lado el rencor para participar en la actividad.

En consecuencia, se lograron establecer y caracterizar los procesos comunicativos de las estudiantes en el desarrollo de sus relaciones interpersonales. En sesiones iniciales, la habilidad oral estaba dada por la interrupción, la falta de comprensión e incluso el temor a intervenir; en términos de habilidades interpersonales no se hacía valer la palabra de la interlocutora, no toleraban el trabajar con otras personas, posteriormente indican que es necesario tener buena comunicación con las compañeras porque se pueden lograr muchas cosas (figura 7).

A continuación, en la figura 9 se muestra que durante las sesiones se empleó una rúbrica de evaluación para determinar el uso de la competencia oral y escrita en los diferentes talleres llevados a cabo teniendo constantemente en cuenta el uso de sus relaciones interpersonales. Al final del proceso, se determinó que, debido a que el uso del discurso oral fue permanente, las niñas mostraron mayor avance en esta competencia con relación a la escrita.

Figura 9. Resultados generales según rúbrica de evaluación



Los resultados generales de las estudiantes en cuanto a oralidad y escritura al final del proceso, según la rúbrica de evaluación (anexo 3), evidencian que tanto en oralidad como en escritura las niñas pasaron de un nivel bajo a un nivel medio. En la figura 7 se observa el porcentaje del curso 404 JT que logró pasar del nivel bajo al nivel medio en oralidad y en escritura según los tres indicadores definidos respectivamente.

La corresponsabilidad estuvo determinada por la interacción estudiante-docente-estudiante; en donde se buscaba que las niñas establecieran una serie de actitudes que permitan el crecimiento tanto académico como personal. Para esto, la retroinformación fue abordada a lo largo de todas las sesiones y les permitió, además, tomar consciencia de su propio proceso escrito y oral. Durante las sesiones de lectura compartida, el libro álbum permitió a las niñas brindar dicha retroinformación para moderar el volumen de voz o hacer pausas pertinentes.

En consecuencia, emplear el libro álbum en el aula facilitó la caracterización de la competencia comunicativa, en términos de dificultades y fortalezas a la hora de expresarse; así como se logró fortalecer y mejorar las relaciones interpersonales y poner en evidencia el uso de habilidades sociales necesarias para que los procesos comunicativos sean realizados efectivamente.

Capítulo 7

Conclusiones

La investigación muestra cuán importante es emplear el libro álbum en el aula, pues permite desarrollar no solamente sus procesos lectores, sino que toma el discurso verbal para el mejoramiento de la comunicación. Al igual, parte de los intereses y habilidades particulares de cada estudiante para comunicarse y, así, poner en evidencia las relaciones interpersonales dadas en el aula. En ese sentido, el objetivo general pudo ser alcanzado en su totalidad, pues se logró valorar la influencia del libro álbum en los procesos comunicativos en el aula, precisando cómo se expresan las estudiantes y, a partir de ellos, de las habilidades sociales que surgen como resultado.

En cuanto al primer objetivo específico planteado, el cual correspondía a evidenciar los procesos comunicativos en el aula, es necesario mencionar que, en términos de la oralidad, las estudiantes en general, han mostrado dificultades, tales como moderar el volumen de su voz, las pausas dadas por la puntuación, entonación e incluso su disposición corporal, lo cual dificulta la recepción del mensaje. Sin embargo, a lo largo de los diferentes talleres realizados, tales como: dramatizaciones o lectura de libros álbum en voz alta les han permitido tomar una consciencia de dichas falencias lo cual hace que intenten corregirse entre ellas mismas.

Por su parte, el segundo objetivo específico apuntaba a determinar los aportes de la creación del libro álbum a los procesos comunicativos; por lo cual se puede determinar que influye positivamente desde diversas perspectivas:

En el desarrollo de la habilidad escrita, permite que las niñas pongan en juego sus intereses, motivaciones y habilidades para escribir de manera personal e individual. Además, hace que

construyan conocimiento entre pares gracias a la retroinformación y logren expresarse abiertamente al crear producciones narrativas consideradas como únicas y válidas.

En cuanto a la habilidad oral, facilitó a las niñas tomar consciencia de sus dificultades al momento de hablar frente a otras personas; la lectura en voz alta les permitió colaborar para identificar qué elementos deben mejorar, al igual, generó mayor confianza y seguridad en las estudiantes. La *Feria del Libro álbum* reunió otras personas de la comunidad educativa y allí, las niñas procuraron expresarse mejor según las recomendaciones de sus mismas compañeras.

Sin embargo, también favoreció el desarrollo de relaciones interpersonales, pues funcionó como estrategia para que las niñas pudieran sobrepasar el miedo y el temor a intervenir, junto con el bolígrafo, la voz propia tomaba validez al resaltar las capacidades de cada persona y hacer respetar los derechos propios y los demás en la lectura colectiva de libros álbum. También, el trabajo grupal estuvo determinado por la autonomía, uso del autoestima y diálogo para sobrepasar los inconvenientes que iban surgiendo en las diferentes sesiones.

En cuanto al tercer objetivo, el cual consistía en reflexionar sobre la relevancia del mejoramiento de las habilidades interpersonales, es posible afirmar que en la intervención se posibilitaron escenarios dados al diálogo, la reflexión, trabajos en parejas y grupos, generar conflictos y, a su vez, intentar darle solución a los mismos reduciendo la posibilidad de nuevos. La corresponsabilidad y la autonomía en el cumplimiento de tareas fueron indispensables para lograr la creación del libro y cumplir las metas planteadas grupalmente, esto a través de la distribución de tareas para cada integrante, en la creación del mismo. A su vez, la docente investigadora permitió que las decisiones tomadas en las clases no fueran impuestas sino elegidas colectivamente, por lo cual surgió un fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el curso 404 JT.

Capítulo 8

Recomendaciones

El presente trabajo investigativo brinda a docentes y estudiantes, herramientas para el mejoramiento de los procesos comunicativos en el aula; por tal motivo, es necesario que no solo se centre la atención en los contenidos definidos curricularmente, sino que también se tenga en cuenta el desarrollo integral del estudiantado, en tanto que el mejoramiento de la habilidad oralidad también se haga explícita en el aula de clases.

De igual manera, se sugiere que el diseño de la clase tome en cuenta las opiniones, intereses y motivaciones de los estudiantes, asumiendo un papel activo en su proceso académico gracias a la mediación del docente.

Por lo anterior, se sugiere a algunos docentes, abrir su visión de los procesos pedagógicos hacia nuevas propuestas en miras de permitir a sus estudiantes un crecimiento integral en donde puedan tener en cuenta que cada estudiante es única y, por lo tanto, se le debe permitir afianzar sus capacidades como individuo.

Se espera que, académicamente la investigación sea reconocida por sus aportes a los procesos comunicativos en función del libro álbum como recurso y, que ésta pueda ser tomada en cuenta para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L. (2011). *Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*. DEDiCA. Revista de educação e humanidades, 1 (2011) Março, 173-212

Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y tratamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona

Centro de Investigación y Documentación Educativa. (Ed. 146) (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España

Correa Medina, J. I. (2001). *Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje*. In Á. Calderón Rivera, J. Bernal Leongómez, & I. Chávez Cuevas, *Lenguaje y cognición: universos humanos* (pp. 75-92). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Ediciones Universidad Salamanca.

Cortés, A. (2012) *La relación entre el lenguaje integral y el trabajo cooperativo en la producción discursiva de niños y niñas de segundo grado del Colegio Simón Rodríguez sede C*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Elliot, J. (4ta Ed.) (2000) *La investigación- acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid. España

García, P. (2015) *La Comunicación: mediadora en la resolución de conflictos escolares en la Institución Educativa Villamar* (Tesis de pregrado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

García, E. y Del Campo, M (2012, *¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito?*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España

Gijón, M. (2004) *Encuentros cara a cara: valores y relaciones intepersonales en la escuela*. GRAÓ. España

LIFEMENA (2013) *Manual de Convivencia Liceo Femenino Mercedes Nariño*.

McKerman, J. (1999) *Investigación- acción y curriculum*. Ediciones Morata. Madrid. España

Monjas, M. y González, B. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo*. C.I.D.E. Impresa.

Pennac, D. (1993) *Como una novela*. Editorial Anagrama. Barcelona. España

Ramos, N. (2011) *Un abuelo, sí*. Ediciones Ekaré. Caracas, Barcelona

Salamanca, B. (2015) *La comunicación asertiva: herramienta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Servant, S; Le Saux, L. (2014) *Ricitos de Oso*. Lectorum publications. Francia

Taberero, R. (2005) *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza. España

Vieira, H. (2007) *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea. Madrid, España.

Online

Canyelles, P. (2009) *La Corresponsabilidad en la Comunidad Educativa*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/02/corresponsabilidad-comunidad-educativa-3927/>

Anexos

Anexo 1 Instrumento de Caracterización

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES
Departamento De Lenguas – Proyecto De Investigación En El Aula Licenciatura con
Énfasis en Educación Básica: Español y Lenguas Extranjeras Octavo Semestre Maestro
en formación: Liseth Mayerly Desalvador Díaz

Objetivo del instrumento: Recolectar datos que permitan caracterizar la población
en cuestión en cuanto a aspectos personales y académicos

I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Curso: _____ Asignatura: _____

Instrumento de Caracterización

1. En tu tiempo libre, ¿qué actividad es la que más te gusta realizar con tus amigas y/o
compañeras de la clase?

2. Marca con una X la(s) actividad(es) que prefieres realizar, luego escribe sobre las
líneas por qué las seleccionaste.

A. Hablar en público

D. Escribir

G. Colorear

B. Dibujar

E. Cantar

H. Recortar – pegar (manualidades)

C. Leer

F. Planas /dictados

I. Contar historias J. Otra: cuál _____

Las escogí porque _____

3. ¿Crees que en tu salón hay buena comunicación? Sí__ No__ A Veces__ Nunca__

¿Por qué? _____

Anexo 2 Guía de Diagnóstico

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL - FACULTAD DE HUMANIDADES
Departamento De Lenguas – Proyecto De Investigación En El Aula
Licenciatura con Énfasis en Educación Básica: Español y Lenguas Extranjeras
Octavo Semestre
Maestro en formación: LisethMayerly Desalvador Díaz



Objetivo del instrumento: Recolectar datos que permitan caracterizar la población en cuestión en cuanto a aspectos comunicativos.

I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Curso: _____ Asignatura: _____

¿Cómo convivimos?

1. Escribe lo que para ti significan las siguientes palabras:

Respeto: _____

Compañerismo: _____

2. Cuando peleas/ discutes con tus amigas y compañeras ¿cómo resuelves el conflicto?

3. ¿Para ti es más fácil trabajar en grupo _____ o individualmente _____?

¿Por qué? _____

4. Cuando hacen actividades grupales en clase, ¿cumples con la(s) tarea(s) que se te ha asignado? Si _____ No _____

¿Por qué?

Anexo 3 Rúbrica de Evaluación

Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre: _____

Curso 404 Jornada Tarde

Procesos comunicativos

Habilidad	Indicadores (Habilidades interpersonales)	Alto	Medio	Bajo
Oralidad	Expresa de forma clara sus ideas y las sustenta			
	Atiende atentamente a las intervenciones de sus compañeras y, de ser necesario, brinda aportes y comentarios			
	Acude al diálogo respetuoso para dirigirse a sus compañeras			
Escritura	Hace uso de elementos gramáticos (ortografía, puntuación, coherencia) para crear cuentos y escritos en general			
	Expresa sus ideas de manera clara y las sustenta			
	Establece relaciones entre imagen y texto en la producción escrita.			

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL - FACULTAD DE HUMANIDADES
Departamento De Lenguas – Proyecto De Investigación En El Aula
Licenciatura con Énfasis en Educación Básica: Español y Lenguas Extranjeras
Noveno Semestre
Maestro en formación: Liseth Mayerly Desalvador Díaz



I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

MINI ENTREVISTA

Gado 404 J.T.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Entrevista a **tres** compañeras de tu salón. AQUELLAS CON LAS QUE POCO HABLAS Y QUIENES POCO CONOCES, cada una va a responder las siguientes preguntas, escribe la respuesta en frente.

	PREGUNTA	RESPUESTA
1	¿Cómo resuelves los problemas con tus amigas y/o compañeras de clase?	
2	¿Acudes siempre a la ayuda de un adulto (padre, profesor, etc.) para que te ayude a solucionar el problema?	
3	¿Qué harías tú, si ves que dos de tus compañeras están peleando y se insultan?	

<p>OBSERVACIÓN Descripción/narración</p>	<p>Análisis Causas / Consecuencias</p>	<p>Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones</p>
<p>Ingresando al salón las estudiantes jugaban voleibol, o conversaban mientras llegaba la maestra. Al ingresar, ella les solicita que se ubiquen en el puesto y les informa que realizarán una guía y mientras tanto ella revisará y pondrá su firma en las ruletas que habían creado la clase anterior advirtiéndoles que se había dado cuenta que entre algunas de ellas se habían prestado las ruletas para presentar la tarea, entonces se miran entre sí mostrando cara de preocupación. Posteriormente la maestra dice lo siguiente:</p> <p>“Voy a entregarles una guía, mientras trabajan voy revisando las que me hacen falta de tarea de la clase pasada... primero les voy a explicar punto por punto. Entonces individualmente, ya saben tienen que dejar de preguntar en todo lado porque tienen que aprender a desenvolverse solitas”</p> <p>Mientras se realiza la explicación en el tablero haciendo dos ejercicios de cada punto, ellas intentan seguirla con la hoja; sin embargo, hablan unas con otras intentando entender las cifras en el orden asignado y al notar que están preguntando dice: “pónganme atención a mi porque después no entienden y no saben lo que tienen que hacer”. Una estudiante se acerca a mí preguntándome si sabía lo que tiene que hacer, así que le expliqué intentando no generar desorden en el grupo, otras estudiantes, por ejemplo, utilizaban un “psss” para preguntar sin hacer mucho ruido, al ponerse de pie, la maestra dice “Nenas ustedes son autónomas, inteligentes ¡cada una en su puesto!”.</p> <p>La mayoría de las niñas realizan el ejercicio individualmente, muchas no saben si está bien desarrollado y susurran con la compañera que está al lado intentando recibir una respuesta. Al ver que pasa eso reiteradamente, la maestra decide explicar varias veces y pasar puesto por puesto para aclarar dudas.</p> <p>De esta manera, cuando alguna estudiante tiene el ejercicio mal desarrollado, acude nuevamente a la profesora para que le explique. Al final, se recogen las guías aún sin haber sido terminadas y se llega al acuerdo de terminarlas la próxima clase para verificar si están bien o no.</p>	<p>Causa: Comparten el tiempo libre realizando actividades de un gusto colectivo.</p> <p>Consecuencia: Se conocen más entre ellas mismas y practican deporte.</p> <p>Causa: El docente tiene “el conocimiento” así que es quien dicta la clase</p> <p>Consecuencia: El aprendizaje es autoritario y unidireccional. La función del estudiante es pasiva y receptiva.</p> <p>Causa: Explicar varias veces para que la temática quede clara</p> <p>Consecuencia: No siempre todas tienen las mismas inquietudes, por lo tanto no comprenden del todo.</p> <p>Causa: Requieren de la opinión de otras personas para la aprobación de su conocimiento</p> <p>Consecuencia: No logran aclarar las inquietudes que tienen.</p>	<p>Las relaciones estudiante – estudiante / estudiante – profesor limitan el intercambio de conocimientos</p> <p>Las niñas intentan comunicarse entre sí para aprender o solicitar ayuda</p>

Fecha: 06 de septiembre de 2016

Propósito de la sesión: Aceptación propia y de las demás

Estudiante Practicante: Liseth Mayerly Desalvador Díaz

INSTITUCION: Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Se propone una dinámica de “hacer lo que digo, no lo que hago” para captar la atención del grupo. Se organizan formando un círculo para prestar atención a la lectura del cuento “Gato rojo Gato azul” en donde ellas se ofrecen a realizar la lectura en voz alta.</p> <p>Cuatro estudiantes (mediante el uso del esfero búho) toman la palabra para leer. Mientras tanto, algunas de ellas susurran, comentan sobre el cuento y e interrumpen a quien lee. Se conversa sobre qué muestra el cuento.</p> <p>Después, Individualmente, cada niña escribe en una hoja aquello que la caracteriza (gustos, cualidades, defectos), luego comentan con la compañera del lado para ver en que coinciden y en qué difieren. La mayoría de niñas comparte los gustos con su compañera pero cuentan con cualidades diferentes, una niña afirma que:” aquí todas dicen que yo me la paso gritando pero no, mi voz es muy fuerte y cuando les dice uno las cosas de frente no les gusta y se ponen bravas”. Otra dice” a mí siempre me dicen que soy la que se pone brava por todo y pues sí, es la verdad”. Luego se entrega a cada niña un sobre blanco con 10 papelitos para que escriban su nombre y se peguen sobre en una pared del salón; en los papeles debían escribir alguna característica particular pensando en una compañera a la cual crean que corresponda. Se acercaban a los sobres y depositaban los papelitos en el sobre de otras compañeras. Al final, cada una sacaba los papelitos de su sobre y se socializaba si lo que inicialmente escribió de sí misma correspondía con lo que dicen sus compañeras. Algunas se reían de lo que escribían las demás, otras se sentían ofendidas porque no se veían así, lo cual generó roces y algunos conflictos. Finalmente, se invitó a las niñas a reflexionar sobre la importancia de aceptarnos y aceptar a las demás, en relación con lo que mencionaba el cuento.</p>	<p>Causa:</p> <p>Ellas admiten tener cosas en común pero otras tantas las diferencian.</p> <p>Consecuencia:</p> <p>Las niñas se disgustan y discuten porque temen que no las acepten como son.</p> <p>Causa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muchas niñas admiten que tienen defectos <p>Consecuencia:</p> <p>La relación con otras personas es más llevadera</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sienten a gusto siendo quienes son, sin fingir. 	<p>Conocerse a sí mismas hace que las niñas se comuniquen mejor con otras personas así tengan diferencias.</p> <p>Es necesario proponer actividades en que las niñas logren interactuar mayormente e intentar aceptar sus diferencias.</p>

Fecha: 13 de septiembre de 2016

Propósito de la sesión: Indagar sobre los procesos comunicativos

Estudiante Practicante: Liseth Mayerly Desalvador Díaz

INSTITUCION: Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Se indica a las estudiantes que para la actividad deben ser lo más sinceras posible, de tal manera que van a pensar en las tres compañeras del salón con las que menos comparten o con las que casi nunca hablan, con el fin de hacerles unas preguntas establecidas en una mini entrevista.</p> <p>A cada niña se le entrega la hoja con las preguntas y decidimos salir del salón para que su desplazamiento sea más fácil y agradable. Se les da la indicación de que a cada niña deben hacerle una pregunta y deben anotar las respuestas que les da cada una en frente de la pregunta correspondiente. Comenzando el ejercicio, tres niñas mostraban una actitud de no querer hacerlo porque había personas con las que no les gustaba hablar y, por lo tanto, no querían acercarse para preguntarles. Al ver que las demás compañeras lo hacían sin mayor preocupación, y que algunas se acercaban a ellas para preguntarles, se sintieron inquietadas y tomaron la iniciativa de preguntar a quien se les acercaba; en seguida, siguieron buscando a otras para completar su entrevista.</p> <p>Las demás niñas, por su parte, estaban bastante entusiasmadas, algunas decían “pregúntenme a mí, nadie me ha preguntado”, otra niña decía “yo pensé que ella me iba a contestar feo porque nosotras siempre peleamos, pero no yo le pregunté y después ella a mí”</p> <p>Al terminar con esta parte, ingresamos al salón para concretar las respuestas dadas en cada una de las preguntas, se hace un consenso general para ver qué respuestas dieron y posteriormente, se les pregunta a las niñas cómo se sintieron realizando el ejercicio. Una de las niñas que no quería participar manifestó su cambio de actitud al ver que las demás se acercaban a ella para para realizarle una de las preguntas, diciendo “a mí al principio me dio como pereza porque con muchas niñas me la llevo mal, pero ya uno ve que ellas si lo buscan a uno, entonces no hay que hacerles el feo y yo también les preguntaba”</p>	<p>Causa</p>	<p>Las niñas no se sintieron forzadas por la maestra en formación a decirle a quien buscar y a quien no, cada una vio la necesidad de limas asperezas con sus compañeras y resolver la actividad</p>

<p>OBSERVACIÓN Descripción/narración</p>	<p>Análisis Causas / Consecuencias</p>	<p>Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones</p>
<p>La sesión comienza con la lectura en voz alta del libro álbum “Aprender a decir que no” en colaboración de tres niñas, se van turnando para leer; entre ellas comentan que no se oye, que a veces no hacen pausas en puntuación, que no se entiende, etc. Esto genera que las demás niñas se dispersen y no presten atención, por lo cual la lectura no es comprendida. Después reflexionamos sobre la lectura, se les pide que escriban en parejas lo que es para ellas la autonomía, el compañerismo y el respeto. Entonces se socializan las respuestas y mientras intervienen voy anotando en el tablero sus ideas, para llegar a definiciones colectivas. Luego solicito que se organicen en grupos de 4 personas inventar una situación en donde empleen uno de los conceptos definidos, en espacios como la casa, el restaurante, la tienda, etc. Así, mientras se organizan paso por los grupos y veo que algunas ya tienen clara la situación, otras aun no tienen grupo, otras discuten; allí me detengo a ver qué ocurre y una niña dice: “ella siempre da órdenes como si fuera mi mamá, y no lo deja hablar a uno”, y otra niña le responde “pues si ya sabe cómo es, hágase en otro grupo” a lo cual ella opta por hacerle caso entonces se dirige a otro grupo. Así, las niñas se disponían a definir los recursos para la presentación, dividir los roles y ensayar.</p> <p>Mientras los primeros grupos se presentaban, algunas niñas organizaban su <i>escenario</i>, lo cual generaba algo de desorden y no atendían a las presentaciones. El tono de la voz de quienes mostraban su performance, se opacaba por el ruido del resto del grupo. Una estudiante, al ver que no le ponían atención y que las demás hacían ruido, les dice en un tono de voz alto pero moderado: “se supone que tenemos que hablar del respeto en las obras, pero ustedes ni respetan que uno esté aquí”. Así, las niñas solas se disponen a escuchar y poner atención, finalmente se reflexiona sobre la temática abordada por cada grupo.</p>	<p>Causa Al realizar trabajos en grupo surgen conflictos de distinta índole</p> <p>Consecuencia Las niñas deben procurar dar solución pronta a sus problemas de forma autónoma o en apoyo de sus pares.</p> <p>Causa Las interlocutoras hacen valer su voz para ser respetadas durante su turno de habla.</p> <p>Consecuencia: Toman consciencia del respeto mientras otras personas hablan</p>	<p>Situaciones hipotéticas tomadas como elemento principal para determinar procesos comunicativos y ver cómo se dan las habilidades sociales de manera simultánea.</p> <p>Las estudiantes de manera inconsciente, ayudan a sus compañeras a tomar decisiones dadas por el diálogo</p>

<p align="center">OBSERVACIÓN Descripción/narración</p>	<p align="center">Análisis Causas / Consecuencias</p>	<p align="center">Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones</p>
<p>En esta sesión, se llevaron al salón de clase los libros álbum: “Un abuelo, sí” “A qué sabe la luna” “El túnel” “Ricitos de oso” “Me gustan los libros” “La semilla” se organizaron por grupos las niñas y a cada grupo se le entregó un libro para que realizaran lectura en voz alta, ellas debían seleccionar primero un elemento que supiera el bolígrafo de búho empleado en clases anteriores, un grupo seleccionó un celular, otro un marcador rojo, otro, una botella de agua y así sucesivamente. Entonces solamente podía hablar la niña que tuviera el objeto en sus manos y las demás, debían prestar atención. Al comenzar la lectura muchas estaban dispersas, la niña k dice a las de su grupo: “tenemos que respetar mientras la otra habla, porque para eso tenemos el marcador”. Así, entonces las demás niñas se quedaban en silencio escuchando la lectura, cuando las lectoras terminaban de leer, escuchaban comentarios de sus compañeras de grupo tales como: “tiene que hablar más duro porque no se le oye nada” o “cuando hay una coma o punto tiene que hacer la pausa”.</p> <p>Al terminar la lectura por grupos, nos reunimos nuevamente y les pregunté sobre cómo se escuchaban ellas mismas leyendo a otras compañeras a lo cual decía la niña D “Es raro porque uno nunca lo hace, y uno sabe que lee mal” otra niña dijo: “a mí me toco leer como tres veces porque no me entendían[risa]”. Luego, se compartieron las temáticas abordadas en cada libro y, se indagó sobre las características físicas que presentaban los libros. En esta parte ellas mencionaban que: tenían muchas imágenes y eso les llamaba la atención, no había mucha letra en los libros, podrían entender el cuento al ver las imágenes porque no podían oír bien, tenían muchos colores, etc. Para finalizar, se les explicó que esas características hacían parte de un género que se llamaba <i>Libro álbum</i> y que ese sería el producto final del proceso. Se acordaron las fechas, condiciones, características de los libros, recursos posibles y se definió que la temática sería libre.</p>	<p>Causa: No se propician espacios de lectura tanto compartida como en voz alta</p> <p>Consecuencia: - Presentan dificultades a la hora de desarrollar procesos orales de lectura en voz alta -La lectura es individualizada</p> <p>Causa: En el aula las estudiantes no adoptan posiciones de liderazgo y voz propia</p> <p>Consecuencia: El docente es quien siempre tiene la palabra y las niñas no tienen opción de realizar ejercicios orales.</p>	<p>La lectura en voz alta, más allá de la comprensión, evidencia cómo las niñas se comunican oralmente frente a otras personas.</p> <p>La lectura en pequeños grupos hace que se sientan más cómodas y entre ellas mismas se pueden corregir.</p>

<p style="text-align: center;">OBSERVACIÓN Descripción/narración</p>	<p style="text-align: center;">Análisis Causas / Consecuencias</p>	<p style="text-align: center;">Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones</p>
<p>La clase se inicia con la lectura por parte de las niñas del libro “Pancha la vaca sin manchas” dirigido por las estudiantes, entre ellas decidieron quién querían que leyera cada parte del libro, se emplea nuevamente el bolígrafo de búho y las niñas, ubicadas en círculo atienden a la lectura. Seleccionaron a tres niñas, una porque tenía un tono de voz alto y leía “bien” y dos que aun necesitaban mejorar más. La primera estudiante fue tomada como ejemplo o modelo de lectura en donde la expresión corporal tomaba sentido. Las niñas iban leyendo y nuevamente corregían algunas cosas de su voz. Después de la lectura, nos organizamos para realizar un ejercicio de pre-escritura del libro en grupos de a 4 personas. Se les solicita con anterioridad a las niñas traer a la clase cuatro recortes de noticias de periódicos o revistas (que no sean de publicidad). Para esto, se reúnen y de las actividades escogen cuatro por grupo. Las organizan de tal manera que intentan generar una secuencia narrativa.</p> <p>Para esto, cada grupo define un quién, un dónde, un cuándo y un por qué. Las niñas pegan las imágenes sobre una hoja blanca y comienzan a escribir oraciones que puedan complementar lo que la imagen muestra.</p> <p>El ejercicio posterior consistía en que ellas intercambiaran con otros grupos sus cuentos para definir si la imagen aporta algo al texto y viceversa; el resultado final se socializó permitiendo a las niñas retroalimentar su escritura, algunas mencionaban que la letra no era clara, había muchos errores de ortografía y para eso, ellas mismas subrayaban las palabras mal escritas de tal manera que las autoras debían corregirla con las sugerencias de sus compañeras.</p>	<p>Causa: Las niñas son conscientes de sus errores</p> <p>Consecuencia: - Existe la crítica constructiva entre ellas, pues se corrigen sabiendo qué falencias tienen.</p> <p>Causa: Los procesos de escritura creativa se ven limitados en el aula</p> <p>Consecuencia: Escribir se convierte en un ejercicio meramente académico hecho sin generarles placer o interés.</p>	<p>La escritura y la lectura en voz alta evidencian los procesos comunicativos ya que permiten visualizar la capacidad de expresarse de las estudiantes.</p> <p>Se consideran sus fortalezas y debilidades para que, entre compañeras, se den comentarios de crecimiento en tales aspectos.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 19 Anexo 11

Fecha: Marzo 2 de 2017

Propósito de sesión: Feria del libro álbum de 404 JT

Estudiante Practicante: Liseth Mayerly Desalvador Díaz

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRÁCTICA AUTÓNOMA****INSTITUCION:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Las niñas llegan al salón bastante nerviosas por la socialización de los libros, comienzan a organizar los puestos en mesa redonda alrededor del salón y , a su vez, adornan y decoran su stand. Luego de unos minutos, llegan al salón tres padres de familia para ayudar a las niñas a cambiarse de traje, y llevar otros implementos faltantes como dibujos, dulces, etc. Al ver que comienzan a ingresar estudiantes de grados quinto, las niñas ya han decidido previamente quién va a presentar qué. Las visitantes, junto con sus respectivos docentes, se ubican por todo el salón escuchando atentamente a las expositoras mostrar sus libros álbum. Algunas personas les realizan comentarios positivos en cuanto a la parte visual y creativa; otras, deciden callar y pasar al siguiente grupo. Las estudiantes de 404, no se ponen de pie para intentar no incomodarse al hablar. Mientras se dirigen al público, enseñan el libro álbum y les van relatando aspectos tales como la temática abordada, materiales empleados y las razones que las llevaron a abordar el tema seleccionado. Las niñas muestran un volumen de voz pertinente para hablar al pequeño grupo de visitantes que hay en su stand .</p> <p>Al finalizar, las profesoras agradecen a las niñas la muestra y les felicitan por sus creaciones, aunque conocen que ellas aún presentan dificultades tanto en la parte escrita como oral.</p>	<p>Causa: Las niñas son conscientes de sus errores</p> <p>Consecuencia: - Intentan aplicar los consejos en otras situaciones.</p> <p>Causa: Las niñas seleccionan temáticas que conocen y les llaman la atención</p> <p>Consecuencia: . Las estudiantes pueden hablar de su libro sintiéndose más seguras</p>	<p>La escritura y la lectura en voz alta evidencian los procesos comunicativos ya que permiten visualizar la capacidad de expresarse de las estudiantes.</p> <p>Se consideran sus fortalezas y debilidades para que, entre compañeras, se den comentarios de crecimiento en tales aspectos.</p> <p>Las niñas logran socializar sus libros álbum, con propiedad de aquello que han creado.</p>

LA LUNA ESTA DE MODA

3 Amigos universitarios llamada Majo, Carly, Leta haciendo la Luna hicieron un proyecto para cambiar en la Luna a los ^{construaron} personas. Lo autorizaron y ~~construaron~~ ^{construaron} el proyecto y con 3 maletas llenas de ropa se subieron a un cohete llamado "Estrellon" y viajaron a la Luna poniendo así una tienda de ropa muy importante y exótica que los hizo muy famosos en la Luna y todo el universo y así se volvió la Luna de moda.

FIN

Los seres mágicos de otro universo

En los principios del tiempo Aliens, hadas, monstruos, duendes, terodáctilos y unicornes empezaron a existir, y todos ellos se reunían para combatir el mal. Con el tiempo, empezaron a existir robots y triángulos de solo un ojo que se llamaban Vil. Todos los Vil se reunían para hacer el mal, después de muchos años empezó una guerra entre los buenos y los malos, y como siempre ganaban los malos, y los malos siempre perdían. Cuando combatió ningún bueno murió, mientras que los Vil y algunos robots sí murieron. Vil junto con los dos robots que sobrevivieron juraron vengarse por todo lo que les había hecho, así que esparcieron el mal por todo el planeta. Cuando los buenos se dieron cuenta, decidieron acabar con ellos y ellos

ANEXO 13

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL - FACULTAD DE HUMANIDADES
Departamento De Lenguas – Proyecto De Investigación En El Aula
Licenciatura con Énfasis en Educación Básica: Español y Lenguas Extranjeras
Noveno Semestre
Maestro en formación: Liseth Mayerly Desalvador Díaz

IED LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
EJERCICIO DE COEVALUACIÓN

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

- Cuenta tu experiencia en la dramatización:

¿**TODAS** las integrantes del grupo participaron activamente? _____

¿Hubo algún conflicto en el grupo? Cúal _____

¿Cómo lo resolvieron? _____

¿Qué recursos utilizaron? _____

¿Por qué es importante tener buena comunicación con las demás compañeras?

Asigna un número de 1 a 5 según el nivel **de trabajo con tu equipo** (1 el inferior y 5 el más alto). _____

Anexo 14 Grupo de 4 estudiantes. Respuestas ejercicio de co-evaluación a de la historia para el libro álbum

y en que ayudo

~~Alumno 1~~ 1 porque no venia y no ayudo casi en nada

~~Alumno 2~~ 2 porque ella venia pero no estaba en el grupo y no ayudaba

~~Alumno 3~~ 3 ella daba ideas pero casi no estaba

Anexo 15 *Feria del Libro álbum de 404JT*

Creación del libro álbum “La luna está de moda” de las estudiantes N, I y G



Socialización del libro álbum “La luna está de moda”



Anexo 16 Transcripción video - Dramatizaciones

A: ¿Te puedo ayudar en algo? ...¿te puedo colaborar?(le quita el cuaderno)

B: No porque yo soy autónoma e independiente (le quita el cuaderno)

A: (vuelve a tomar el cuaderno) -¿Te puedo ayudar a escribir rápido?

B: (Mueve las manos en forma de ira y desespero, le rapa el cuaderno de las manos) No porque no necesito gracias, deje de ser tan chismosa y metida.

A: ¿Le puedo ayudar con los resultados de las tablas? (toma otra vez el esfero y el cuaderno) Mire, como $2+2$ igual a 4, ¿si ve? (Hace una risa tímida)

B: (Mueve una de sus manos como sin darle tanta importancia) Déjala...

A: (Insistentemente) mira, como $3 \times 2 \dots 6$ (escribiendo sobre el cuaderno)

B: (Totalmente alterada, grita) Ay, ¿es que no entiende? Yo sola puedo, como soy tan inteligente (lanza el cuaderno y esfero al suelo) Si ve, ahora me daño mi...

A: ¿No se dice esfero? (sonríe) Le puedo colaborar? (levantando el cuaderno y entregandoselo)

B: ...A ver $9 \times 4 = 128$ ¡¡¿y usted qué hace aquí vieja chismosa?! (levanta la mano como si la fuese a golpear)

A: No da 128, mire, mire (toma el esfero para intentar explicarle) - $9 \times 2 = 18$ (haciendo énfasis en el resultado)

B: Uy si claro... ¿no es 6×3 ?

A: (mueve la cabeza) No, además es 9×2 y no da 104

B: ¡Si ven!, yo por eso soy tan inteligente (estirando el cuello y llevando la mano al pecho) porque 8×4 es 124

A: ¿Cuál 124? Espere yo le ayudo, mire... mire 6×2 igual a... (toma el cuaderno)

B: ¡¡140!! ¿A esta vieja qué le pasa?

A: Ninguna vieja mamita, a mi me respeta... (hace una mueca indicando que no tiene caso y toma el cuaderno para ponérselo sobre la cara).

Anexo 17

Cronograma Fases de la Investigación

Según Investigación- acción

Mes	Febrero 2016	Marzo 2016	Abril 2016	Mayo 2016	Agosto 2016	Sept. 2016	Octubre 2016	Nov. 2016	Febrero 2017	Marzo 2017	Abril 2017
I Caracterización	X	X									
II Identificación de la situación problema	X	X	X								
III planificación y diseño de la propuesta de intervención			X	X	X						
IV Implementación de la propuesta					X	X	X	X	X	X	X
Intervención I momento <i>Habilidades interpersonales</i>					X	X	X	X			
II momento <i>Creación de libro álbum</i>								X	X	X	
Reflexión, resultados de la investigación										X	X

