

**FORMAS DE ESCUCHA Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA DEL
GRADO PRIMERO DE UNA INSTITUCION DE EDUCACION BASICA Y MEDIA**

GLORIA HELENA FONSECA DUQUE

Tesis de grado
Maestría en Educación - Línea Comunicación y Educación

MARISOL MORENO
Directora

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D.C. JUNIO, 2010

A Sarah, que me invito a escuchar,
a Salomé, que me reclama escuchar,
al apoyo sincero y cariñoso de María Teresa
a Laura por su escucha analítica
y a Charles, por llegar a escucharme.

AGRADECIMIENTOS

Al Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar, por ser un espacio abierto a las preguntas, dudas y el asombro.

A los niños y niñas del grado primero del año 2008, por su naturalidad y haberme permitido entrar en su aula a escucharlos.

A los docentes del IPARM, que a través de sus prácticas pedagógicas crean ambientes para aprender.

Al equipo académico de la maestría, por acompañar mi proceso de formación generando dudas y valiosos aprendizajes.

A mi familia, por su apoyo, paciencia y credibilidad.

ÍNDICE GENERAL

<u>INTRODUCCION</u>	10
<u>1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS</u>	14
<u>2. PERSPECTIVAS TEORICAS</u>	21
<u>3. PREGUNTA DE INVESTIGACION</u>	37
<u>4. OBJETIVOS</u>	38
<u>5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA</u>	39
<u>6. RESULTADOS</u>	45
<u>7. SIGNIFICACIÓN DE LOS HALLAZGOS</u>	69
<u>8. CONCLUSIONES</u>	74
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	77
<u>ANEXOS</u>	80

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.....	10
1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	14
2. PERSPECTIVAS TEORICAS.....	21
2.1 AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	21
2.2 LA ESCUCHA.....	30
3. PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	37
4. OBJETIVOS.....	38
4.1 OBJETIVO GENERAL.....	38
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	38
5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	39
5.1 DISEÑO.....	39
5.2 PARTICIPANTES.....	40
5.3. PROCEDIMIENTO.....	41
5.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	43
5.5 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
6. RESULTADOS.....	45
6.1 RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS INDICADORES DE ORALIDAD - ESCUCHA.....	45
6.2 AMBIENTES DE APRENDIZAJE DE AULA.....	64
6.2.1 Descripción de los Ambientes de Aprendizaje de Aula.....	65
6.2.1.1 Subdimensiones relativas al contexto en que tiene lugar el proceso físico.....	65
6.2.1.2 Metodología de Clase.....	66
6.2.1.3 Dimensiones referidas al Uso de la Escucha.....	67
7. SIGNIFICACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	69
8. CONCLUSIONES.....	74
BIBLIOGRAFÍA.....	77
ANEXOS.....	80

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Usa Claves Contextuales para atender al significado.....	46
Gráfica 2. Distribución por cursos. Usa claves contextuales para atender al significado	47
Gráfica 3. Desarrolla Vocabulario escuchando y discutiendo.....	48
Gráfica 4. Distribución por cursos. Desarrolla Vocabulario escuchando y discutiendo	49
Gráfica 5. Identifica conceptos o palabras nuevas y pregunta por su significado	50
Gráfica 6. Distribución por cursos. Identifica conceptos o palabras nuevas y Pregunta por su significado.....	50
Gráfica 7. Hace preguntas en busca de respuestas y ampliación de explicaciones.....	51
Gráfica 8. Distribución por cursos. Hace preguntas en busca de respuestas y ampliación de explicaciones	52
Gráfica 9. Identifica las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves como tópico, manejo de la voz, entonación, la fluidez, el manejo del cuerpo y de los turnos	53
Gráfica 10. Distribución por cursos. Identifica las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves como tópico, manejo de la voz, entonación, la fluidez, el manejo del cuerpo y de los turnos ...	53
Gráfica 11. Identifica las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto como: propósito, significado y uso de la palabra	54
Gráfica 12. Distribución por grupos. Identifica las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto como: propósito, significado y uso de la palabra.....	55
Gráfica 13. Identifica el silencio como recurso para atender adecuadamente al interlocutor.....	55

Gráfica 14. Distribución por grupos. Identifica el silencio como recurso para atender adecuadamente al interlocutor	55
Gráfica 15. Realiza inferencias basadas en el contexto y en conocimiento previo	56
Gráfica 16. Distribución por grupos. Realiza inferencias basadas en el contexto y en conocimiento previo	57
Gráfica 17. Ajusta sus habilidades de comunicación dependiendo del interlocutor	57
Gráfica 18. Distribución por grupos. Ajusta sus habilidades de comunicación dependiendo del interlocutor	58
Gráfica 19. Sigue instrucciones orales de tres pasos.....	58
Gráfica 20. Distribución por grupos. Sigue instrucciones orales de tres pasos.....	59
Gráfica 21. Usa estrategias conversacionales básicas	59
Gráfica 22. Distribución por grupos. Usa estrategias conversacionales básicas	60
Gráfica 23. Caracterización del desempeño académico.....	61
Gráfica 24. Distribución grupal del desempeño académico	61
Gráfica 25. Formas de Escucha	62
Gráfica 26. Distribución por grupos de formas de escucha	63

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fases del proyecto	42
Tabla 2. Guión de observación del ambiente de aprendizaje de aula	64

RESUMEN

La presente investigación muestra la caracterización de las formas de escucha y los ambientes de aprendizaje de aula del grado primero, de una Institución de educación Básica y Media de la Ciudad de Bogotá. El concepto de Ambiente de aprendizaje de aula, se toma, como eje articulador del aprendizaje en el escenario educativo, este concepto se vincula con la corriente del aprendizaje significativo, que apoyada en principios constructivistas explica cómo los seres humanos aprenden desde los procesos naturales de aprendizaje (no orientados por el sistema escolar), el funcionamiento de los procesos cognitivos de adquisición del conocimiento a través de la asociación de conceptos y su relación con el entorno.

El acto comunicativo como la interacción de oyentes y hablantes juega un papel fundamental en el aprendizaje, pero la escuela ha centrado su interés en los procesos de lectura y escritura (en el nivel de producción) y discursivo, generando pocas estrategias para favorecer la escucha como factor primordial para la comprensión, lo cual se hace evidente, cuando en los grupos de estudiantes se observan dificultades en el seguimiento de instrucciones, la toma de turnos, el mantenimiento de la atención y, en general, en procesos de interacción que requieran de la escucha.

El diseño metodológico de esta investigación es de carácter cualitativo, ya que se ajusta a la intención de describir las cualidades de los ambientes de aprendizaje de aula y las formas de escucha, se realizaron observaciones no participantes durante un semestre académico, se aplicaron rejillas de indicadores de escucha y formas de escucha con el fin de recoger información para caracterizar estos ambientes y la escucha.

Como resultado de la investigación, se identificaron algunas características fundamentales de los ambientes de aprendizaje de Aula y a partir de ellas se establecieron las formas de escucha que se dan según el ambiente.

Palabras Claves: ambientes de aprendizaje, ambientes de aprendizaje del aula, formas de escucha analítica, marginal, atencional y escucha activa.

INTRODUCCION

Cuando se habla de Ambientes de Aprendizaje en el Aula, se hace referencia a imaginarios que se tienen alrededor de lo que ocurre al interior de las aulas de clase mostrando formas de hacer escuela, entender la educación, la sociedad y las relaciones que se establecen entre ellas (IDEP, 2004). El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, también debe proveer un ambiente para el aprendizaje significativo que flexibilice el espacio del aula y tenga en cuenta que dentro de éste se dan relaciones interpersonales que posibilitan la construcción del conocimiento.

La concepción de Ambiente de Aprendizaje Significativo, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivenciadas por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Ordóñez, 2004).

Sin embargo, la concepción de ambiente de aprendizaje, específicamente al interior del aula, aun no es un concepto arraigado dentro del contexto escolar. Los docentes en su mayoría continúan trabajando bajo esquemas tradicionales de instrucción transmisionista, en donde el entorno, las relaciones interpersonales, la distribución física del aula, el rol del maestro, el del aprendiz y otra serie de condiciones del ambiente, no son considerados como variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, mucho menos para el desarrollo de la escucha, proceso que requiere de habilidades específicas, que pocas veces aparece planificado para ser enseñado de manera sistemática en la escuela (González y Marengo, 1999).

Actualmente la escucha es un tema que aunque poco explorado e invisible, ocupa la atención y preocupación de muchos docentes que ven afectado de forma negativa sus procesos de aprendizaje, debido a esta causa se ha podido identificar en el contexto escolar, que, a pesar de ser “El modelo constructivista” el que orienta el aprendizaje, el

modelo de enseñanza tradicional permanece. No hay una conciencia clara acerca de la pertinencia de la creación de ambientes de aprendizaje de aula significativos que favorezcan el desarrollo de la escucha. En la dinámica de interacción de aula sólo se reclama en los estudiantes esta habilidad para asimilar el discurso del maestro sin indagar por sus procesos de comprensión. Además, los maestros acostumbrados a transmitir lo que ellos consideran “Porciones relevantes de conocimiento”, no suelen ejercitarse en la escucha para interactuar de modo asertivo con los estudiantes y favorecer sus procesos personales de comprensión en general y de comprensión de instrucciones en particular.

El proceso de aprendizaje se garantiza por la conjugación de varios elementos, unos, dependen del sujeto cognoscente; como variables internas cognitivas y actitudinales que le permiten disponer sus capacidades para aprender, y otros dependen, de variables externas que obedecen al contexto escolar, al maestro y a las dinámicas que se establezcan entre las diferentes áreas de conocimiento (Díaz y Hernández, 1999).

Estas variables externas, son pocas veces consideradas como elementos que afectan directamente el proceso de aprendizaje, el cual se ve reducido a la interacción de enseñanza jerarquizada docente – estudiante, en donde se espera que este último articule y alcance los aprendizajes necesarios establecidos para el grado. En este sentido la reflexión acerca del entorno de aprendizaje es escasa ya que no se tiene en cuenta su influencia en el proceso de aprendizaje, y cómo las características del ambiente favorecen el desempeño, tanto del estudiante, como del docente, al permitir mejorar la interacción mediada por el acto comunicativo.

El acto comunicativo como la interacción de oyentes y hablantes juega un papel fundamental en el aprendizaje, pero la escuela ha centrado su interés en los procesos de lectura y escritura (en el nivel de producción) y discursivo, generando pocas estrategias para favorecer la escucha como factor primordial para la comprensión, lo cual se hace evidente cuando en los grupos de estudiantes se observan dificultades en el seguimiento de instrucciones, la toma de turnos, el mantenimiento de la atención y, en general, en procesos

de interacción que requieran de la escucha. (Referentes de desempeño escolar, IPARM, 2008).

En términos generales, podemos afirmar con Vigostky que el aprendizaje ocurre naturalmente a través de la interacción social que requiere del uso constante de las habilidades de habla y escucha (Vigostky, 1978). Teniendo en cuenta que los niños aprenden el lenguaje y usan el lenguaje para aprender, es necesario que identifiquen y fortalezcan sus habilidades en el rol de oyentes y hablantes (Cuervo y Flórez, 2004).

Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua surge de manera natural como un acto de comunicación significativo para expresar necesidades y comprender a los demás. Es fundamental generar espacios para que los niños hablen de cosas que necesitan comprender, pregunten y escuchen respuestas a fin de posibilitar verdaderos actos comunicativos (Goodman, 1995).

Estos espacios deberán ser entonces ambientes de aprendizaje donde se promuevan el diálogo y la interacción para favorecer el aprendizaje colaborativo; asimismo se debe buscar fomentar en los estudiantes y maestros la necesidad de orientar hacia propósitos claros y pertinentes el uso de la escucha en cuanto habilidad que favorece la comprensión interpersonal y la intelectual, necesarias para la formación del ser humano y el aprendizaje en todos los dominios del conocimiento.

De acuerdo con las características del aprendizaje significativo se pueden diseñar ambientes de aprendizaje constructivistas que promuevan, entre otros procesos, la reflexión, la colaboración, la contextualización, el establecimiento de propósitos y el diálogo permanente.

Con base en estas reflexiones surge este estudio, tanto desde la experiencia profesional como orientadora escolar y acompañante de los procesos pedagógicos y convivenciales de una Institución de educación básica y media, donde se hizo necesario caracterizar los ambientes de aprendizaje del grado primero, mediante un diseño cualitativo de

investigación que permita describirlos y observar los tipos de escucha que predominan en los estudiantes del grado primero de esta institución. Con el fin de ofrecer posteriormente estos hallazgos como insumo de reflexión para integrar dentro del currículo las estrategias necesarias para el desarrollo de las habilidades de escucha, basados en la construcción de ambientes de aprendizaje de aula determinados para ello.

1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Es pertinente mencionar que esta propuesta tiene como antecedente directo el proyecto: *Procesos de aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura y su manifestación a través del currículo*; realizado con estudiantes y docentes del IPARM en el marco del Programa de Formación Permanente a Docentes (PFPPD): *Leer, escribir, escuchar y hablar para el éxito académico y la vida adulta*; cuyos objetivos eran caracterizar las habilidades de escucha y diseñar estrategias de promoción, a través del currículo.

En dicha experiencia, se observaron las prácticas de aula promovidas para facilitar el aprendizaje, en las cuales se identificaron algunas dificultades en la promoción de ambientes de aprendizaje que facilitarían verdaderos actos comunicativos y procesos de comprensión. Asimismo, las prácticas aplicadas en el aula relacionadas con la promoción de un ambiente de aprendizaje favorable a la escucha sirvieron para aumentar el nivel de comprensión y la dimensión significativa del aprendizaje. (Flórez y Moreno, 2006).

Otros antecedentes investigativos que abordan el concepto de ambientes de aprendizaje significativos, están en los trabajos que realizan actualmente docentes del Departamento de Antioquia. La Secretaría de Educación y Cultura de este Departamento, viene realizando acciones orientadas al desarrollo de las prácticas investigativas por parte de los docentes. Actualmente, existen grupos de maestros realizando investigaciones sobre ambientes de aprendizaje en relación con los procesos cognitivos, las relaciones participativas y democráticas de la comunidad educativa y los ambientes lúdicos. A manera de antecedentes, es importante, mencionar algunos estudios y experiencias que se han desarrollado en el ámbito latinoamericano, de forma que permitan ubicar cómo se ha ido configurando el concepto de ambientes de aprendizaje (Duarte, 1999), para luego abordar el tema de la escucha, los factores que componen el proceso, sus características, formas y su lugar dentro del procesos de aprendizaje en el ambiente de aula.

El estudio de Romero (1997), presenta un análisis del espacio educativo como parte de la naturaleza de las actividades académicas, administrativas y de proyección social. Expone los campos de desarrollo y cómo se articulan en ellos el espacio educativo, la relación existente entre éste y la calidad de la educación, y finalmente analiza las relaciones de poder que propician los espacios educativos. Según el autor, no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo.

El manejo del poder en el aula es un aspecto de reflexión importante dentro del marco de construcción de un ambiente de aprendizaje, ya que determina el tipo de relaciones y las dinámicas que se establecen en el aula, posiciona los roles docente – alumno y de alguna manera, también, incide en el proceso de aprendizaje (Romero, 1997).

La transición empática de los poderes del maestro al alumno para favorecer la autonomía y autorregulación del aprendizaje, es un aspecto de consideración importante dentro del ambiente de aprendizaje significativo, ya que el manejo de las relaciones de poder incide en los procesos de aprendizaje, en las dinámicas de relación y tiene que ver, con las formas en que se establecen las interacciones comunicativas y por lo tanto, su efecto en la escucha activa (Duarte, 1999).

Otra experiencia investigativa acerca del ambiente de aprendizaje, pero en relación con la lúdica, se aborda en uno de los estudios de la Fundación FES (1993), en el que se presenta una mirada a las complejas relaciones que existen entre el juego y la pedagogía, al interior del espacio del aula. Se sugiere asumir en el escenario del salón, el juego y utilizar los materiales educativos desde una postura crítica e innovadora que permita contribuir a la construcción del conocimiento con los niños que asisten a las escuelas colombianas. Se destaca que entre muchos pedagogos ha existido la concepción del juego como mediador de procesos, que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de

aprendizaje, mientras que otros han optado por una oposición entre juego y aprendizaje (Duarte, 1999).

El concepto de la lúdica en los procesos de aprendizaje ha ganado fuerza en las etapas iniciales de educación, existe mayor conciencia sobre su positivo efecto en el desarrollo y el aprendizaje y no podía quedar fuera del análisis del ambiente de aprendizaje, ya que es elemento que orienta procesos naturales en el niño fuera de los patrones educativos tradicionales (Ospina, 1999).

Teniendo en cuenta otras experiencias acerca del ambiente de aprendizaje, es importante mencionar la investigación realizada por De Corte (1995), en Uruguay. En ésta, se analizan los diferentes aportes de la psicología cognitiva al mejoramiento de la práctica educativa. El trabajo tuvo como guía tres preguntas claves: ¿Qué tipos de conocimientos, estrategias cognitivas, cualidades afectivas deben ser aprendidos, de manera que los estudiantes tengan disposición para aprender a pensar y resolver problemas con habilidad?, ¿Qué tipo de procesos de aprendizaje deben ser llevados a cabo por estudiantes para lograr la pretendida disposición, incluyendo la mejora de categorías de conocimientos y habilidades?, y la tercera, la cual se identifica con el interrogante de la presente investigación, ¿Cómo pueden crearse ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y poderosos para lograr en los estudiantes una disposición de aprender a pensar activamente?

El estudio detectó cuatro componentes para aprender, pensar y resolver problemas con habilidad: 1. Un cuerpo teórico organizado y flexible, 2. Métodos heurísticos, 3. Habilidades metacognitivas, y 4. Aspectos afectivos, actitudes, motivos y emociones. Cobra especial importancia la metacognición, ya que su desarrollo favorece la transferencia de habilidades adquiridas en un dominio del conocimiento hacia otros. Estos pilares para el aprendizaje autónomo remiten al análisis de la naturaleza del aprendizaje. Así, enuncia algunas de sus características: proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, intencional; se produce en un contexto particular, es interactivo y cooperativo. A partir de las dos categorías analizadas se destaca un análisis acerca de los ambientes de aprendizajes poderosos y dinámicos. En la búsqueda de nuevas claves que posibiliten la creación de

ambientes de aprendizajes estimulantes y eficientes, el autor se detiene en experiencias exitosas y en los modelos teóricos que las sustentan. De este modo, presenta el modelo de contrato de aprendizaje cognitivo propuesto por Collins, Brown y Newman (1989). A partir de esta teoría se ha trabajado en un proyecto de desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Como conclusión de este estudio, se dice que un individuo aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones. Lo anterior, refuerza la importancia de observar, analizar y describir los ambientes de aprendizaje de la Institución, objetivo de la presente investigación, ya que los espacios en los que se suscitan los procesos de enseñanza-aprendizaje inciden también en los resultados y en las dificultades que se presentan durante dicho proceso.

Collins, Brown y Newman (1989), en sus investigaciones, analizan que los espacios en la educación tradicional crean ambientes diseñados para la recepción de información por parte de los educandos, al contrario de la educación vinculada a la concepción de los aprendizajes significativos, ya que ésta, se inclina por reconocer la importancia del contexto para la construcción del conocimiento por parte de quienes aprenden.

La posición del alumno cambia, puesto que progresivamente debe asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje. Cambia la posición del docente, quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje, pues define un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas, realiza preguntas desafiantes, proporciona retroalimentación y la ayuda necesaria a sus estudiantes y favorece en ellos la autonomía de sus aprendizajes (Collins, 1989).

Los antecedentes investigativos permiten, para el presente estudio, enriquecer el análisis y hacer más compleja la interpretación que sobre el tema pueda construirse, aportan nuevas unidades de análisis para el diseño de la propuesta de un ambiente de aprendizaje

significativo y sobre todo ofrecen un marco de experiencias con el cual comprender mejor la aplicación de este concepto en el ámbito educativo y de ahí poder intervenir con mayor pertinencia.

Sin embargo, para los propósitos del presente trabajo, es importante considerar elementos teóricos que precisen las categorías conceptuales alrededor del tema de la investigación, las cuales son: ambientes de aprendizaje de aula y formas de escucha. Inicialmente se introducen los conceptos de Ecosistema de aula, Entornos para Aprender y la definición de escuela como espacio ecológico de significados, a fin de entender con amplitud, cómo al interior del aula existe un escenario dinámico, interactivo, complejo y polisémico, referido a las relaciones que allí se suceden.

Es pertinente mencionar la metáfora del aula como ecosistema, vista como un espacio real, simbólico e imaginario, con tiempos específicos, en el que participan estudiantes y maestros, con sus expectativas, creencias, intereses, historias de vida, entre otros. Un ecosistema es dinámico, compuesto por subsistemas que permiten la permanente transformación. Pensar en la posibilidad de diseñar ambientes significativos de aprendizaje, dentro del aula como ecosistema, le da sentido a las interacciones, a las prácticas pedagógicas y a la negociación de intereses y significados. En este sentido se posibilita la circulación natural del habla, la escucha, la lectura y la escritura; ya que encuentran su espacio intersubjetivo para el desarrollo humano (Flórez y Moreno, 2006).

En un nivel más amplio, Cajiao (2005), plantea entre sus propuestas para el cambio educativo, la necesidad de replantear la estructura del sistema educativo tradicional, y convertir las escuelas en *Entornos para aprender*; “Para que el conocimiento, (...), pueda circular por las instituciones educativas es indispensable buscar nuevas opciones de organización que rompan el esquema tradicional de *Máquinas para enseñar*, pues las necesidades de avanzar en los procesos de aprendizaje implican cambios drásticos...”

El concepto de entornos para aprender, supone entonces, la creación de ambientes de aprendizaje, que involucren todo el funcionamiento del sistema educativo con miras a

fomentar la importancia del aprender sobre la necesidad de enseñar, pero realizando ajustes definitivos en las relaciones jerárquicas, reacomodar prioridades, reconocer los avances de las ciencias en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos, cambiar los objetivos y eliminar todas las formas de estandarización del lo humano (Cajiao, 2005).

El logro de estas transformaciones implica también, el desarrollo de habilidades de escucha, pero requiere de cambios organizativos que transformen las instituciones en entornos que permitan la interacción comunicativa y posibiliten el desarrollo de una nueva *Narrativa escolar* (Cajiao, 2005). La comunicación, es un aspecto fundamental, para lograr el funcionamiento de un ambiente, cualquiera que se inscriba a partir de las relaciones que se dan entre individuos; ya que esta, permite la negociación, el encuentro, la planificación y la construcción de significados a partir del lenguaje (Goodman, 1985).

La construcción de conocimiento que posibilita el uso del lenguaje, debe entonces enmarcarse en el contexto educativo referido a la escuela. Existen muchos contextos, en donde cada uno trae consigo aprendizajes y lenguajes; pero la escuela en general debe ser el ámbito legitimado de la educación, ya que es el lugar privilegiado en el que la propuesta educativa se sistematiza y se normaliza, teniendo claro que no es el único contexto que representa el patrimonio exclusivo de la educación, porque hay otras fuentes y otras formas de educar que se suman y compiten con la escuela; por lo tanto ésta, sin descuidar sus saberes sistematizados, debe procesar lo que sucede fuera de ella.

Conocer y abordar la realidad dentro del contexto educativo de la escuela, es una prioridad fundamental para resignificar su relación con el conocimiento y facilitar los aprendizajes de los estudiantes; la vida no puede quedar por fuera de la escuela. Es indispensable avanzar en nuevos modos de la construcción cognitiva a partir de la relación con la realidad (Cajiao, 2005).

La escuela, como defienden Bowers y Flinders (1990), debe considerarse como un espacio ecológico de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. El aprendizaje en la escuela debe así pues, provocar la relación activa y

creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículo debe ser un medio de vida y acción; de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.

Lo anterior hace referencia en parte a lo propio de los procesos educativos que involucran los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes, posiciones que sustentan la absoluta pertinencia de explorar en el nivel investigativo los ambientes de aprendizaje de aula y su incidencia, en este caso, en el desarrollo de la escucha, esto último constituye el interés central del presente estudio.

En cuanto a Escucha, son muy pocas las evidencias investigativas acerca de su función dentro del aprendizaje en el aula, existen investigaciones sobre como se desarrolla la escucha, como se adquiere el lenguaje o el desarrollo de la lengua, pero frente al tema elegido en el presente estudio no existe otra referencia. Sin embargo, Conquet (1983), realizó una investigación acerca de las relaciones entre las macrohabilidades de leer y escribir en su relación con la escucha y en esos sentido, se expresan los hallazgos más relevantes.

Cuando la aptitud para escuchar está poco desarrollada, la aptitud para leer bien tiende igualmente a ser débil, cuando la aptitud para escuchar es amplia, no puede predecirse nada en lo que respecta a la aptitud para leer, sin embargo cuando la aptitud para leer es débil, no puede predecirse nada en lo que respecta a la capacidad para escuchar; pero cuando la aptitud para leer está muy desarrollada se puede afirmar que la aptitud para escuchar tiene todas las probabilidades de estar bastante desarrollada.

Por lo tanto, una primera observación de lo anterior indica que todo buen programa destinado para el desarrollo de la lectura, y la comprensión redundan en una mejor capacidad para desarrollar habilidades de base que contribuyen al perfeccionamiento de la escucha.

Las habilidades como reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener a partir de lo escuchado deben ser trabajadas, según esta investigación en dos programas simultáneos: uno con soporte escrito, que permite detenerse y volver sobre puntos importantes de la información; otros con el soporte oral, que permite graduar la frecuencia de las repeticiones hasta ajustar la escucha atenta al ritmo de tiempo real de la producción oral. Por lo tanto, como conclusión del estudio, la transferencia de habilidades lectoras a habilidades de escucha y viceversa, deben constituir un programa intencional de trabajo para garantizar el manejo competente de ambas formas de comprensión.

2. PERSPECTIVAS TEORICAS

2.1 Ambientes de Aprendizaje

Son varias las disciplinas relacionadas de alguna manera, con el concepto de ambientes de aprendizaje. Desde la perspectiva ambiental de la educación, la psicológica, la sistémica en teoría del currículo, han contribuido a delimitar este concepto que actualmente demanda ser reflexionado dada la proliferación de ambientes educativos en la sociedad contemporánea y que no son propiamente escolares. Intentar definir los ambientes educativos particulares a cada escuela enriquece y hace más complejas las interpretaciones que sobre el tema puedan construirse, abre posibilidades cautivantes de estudio, aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, para poder intervenirlos con mayor pertinencia.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia (1990), la perspectiva sobre el ambiente educativo se enriquece con dos categorizaciones. Uno, el criterio de la integralidad; pensar en el sujeto como un todo, producto de una triple evolución entrelazada: biológica, psicológica y social, lo que configura un espacio donde la persona se torna propia, única, irrepetible e inacabada. Este criterio subraya el derecho a interactuar

en un ambiente que facilite el acceso de los sujetos a los instrumentos y a los contenidos de los aprendizajes, para así participar en la construcción permanente de sí mismos y del conocimiento.

La apertura, es el otro criterio esbozado sobre los ambientes de aprendizaje, y se concibe como la posibilidad de proporcionar un medio que responda a la organización de los grupos, a sus diferentes estilos y formas cognitivos, a los métodos y ritmos, a los niveles de desarrollo, a los intereses y motivaciones. En este sentido Herrera y Roldán (1993), plantean en conclusión a las dimensionalidades en la declaración mundial de Tailandia, que el carácter de integralidad y apertura, conlleva diseñar ambientes de aprendizaje que asuman la educación desde una perspectiva estructural, entendiendo el acto educativo como un todo articulado y coherente.

“... Asumir la integralidad, en la que se conciba el acto educativo no como la reunión de elementos pertinentes para favorecer aprendizajes, sino como la construcción de una unidad que articule tales elementos, con el ánimo de generar en un sujeto educativo desarrollo a escala humana. En síntesis, diseñar ambientes de aprendizaje es construir las condiciones, que vinculadas estructuralmente, habrán de potenciar el desarrollo humano de los individuos y sus grupos de referencia, como respuesta a las necesidades que este desarrollo plantea...” (Declaración Mundial Educación para Todos, Tailandia, 1990, p. 36).

Otras investigaciones proponen, que en el ámbito educativo el ambiente hace referencia a la organización del espacio, disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se permiten y se dan en el aula. En este sentido el ambiente es una fuente de riqueza para el aprendizaje y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimiento, habilidades sociales y destrezas motrices (De Pablo, 1999).

En síntesis, se confirma que el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que éste debe “Cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos y el entorno en el que todos estamos inmersos” (De Pablo, 1999).

En este mismo sentido, Trister y Colker (2000), exponen las razones por las cuales un ambiente permite en los niños y las niñas el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico. Para estas autoras, es en el ambiente en donde se desarrolla la autonomía, el autocontrol, la iniciativa, el pensamiento concreto y literal, se potencia el lenguaje, el pensamiento abstracto, la motricidad gruesa y fina, entre otros.

Algunos de los autores que se han especializado en el tema de ambientes de aprendizaje, los definen haciendo referencia al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, contemplan las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, las relaciones interpersonales básicas entre docentes y estudiantes:

“Las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas y múltiples relaciones con el entorno, todos elementos necesarios para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (Duarte, 1999, p. 26).

Otro elemento que hace referencia al concepto de ambiente de aprendizaje, involucra el pensamiento del profesor y la toma de decisiones en torno al diseño y empleo del espacio, disposición de materiales y elección de actividades y tareas de aprendizaje. Por lo tanto, pensar en un ambiente de aprendizaje significa también, tener en cuenta la organización y disposición especial en el aula, las pautas de comportamiento que en ella se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos y entre ellas mismas, los roles que se establecen y principalmente las actividades que se realizan en torno al aprendizaje. (Loughul y Sunina, 1997),

En general, se puede definir el ambiente de aprendizaje escolar como el entorno donde confluyen múltiples fuerzas, consecuentes con una serie de orientaciones de índole pragmática derivadas de las creencias del maestro y las políticas educativas, cumplen con determinadas condiciones físicas y temporales, que satisface en algún grado el propósito de acoger aprendices para familiarizarlos con algún tipo de conocimiento.

Sin embargo, para efectos de la presente investigación y siguiendo en una línea consecuente con los desarrollos del constructivismo acerca del modo en que la gente aprende, se entenderá por ambientes de aprendizaje significativos, “Ambientes que posibilitan, como su nombre lo indica, “Aprendizajes significativos” los cuales se centran en los aprendices, organizados deliberadamente para favorecer la construcción del conocimiento mediante la experimentación directa y la realización de desempeños que paulatinamente contribuyan a ensanchar la comprensión, a partir de las experiencias, los intereses y los conocimientos previos de los interesados, pues sólo de este modo podrá considerarse significativa la comprensión obtenida, producto visible del aprendizaje.

Específicamente en los ambientes de aprendizaje significativos, los aprendices deben mantenerse activos, constructivos colaborativos, dirigidos intencionalmente, reflexivos, desafiados por problemas complejos y contextualizados; ello significa que un ambiente de aprendizaje activo, compromete a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que involucra el procesamiento de información y para ello, el uso de sus habilidades comunicativas, resulta fundamental para favorecer dicho procesamiento y finalmente serán ellos, los responsables por el resultado, como en las situaciones del aprendizaje natural, donde se adquieren habilidades sofisticadas y un conocimiento avanzado experimentando directamente con el conocimiento en la realidad. Para lograrlo, los aprendices deben tener la posibilidad de experimentar directamente con los objetos las experiencias y los usos reales del conocimiento que esperan adquirir reflexionando a su vez sobre el modo en que lo hacen (Ordóñez, 2004).

Los ambientes deben también ser constructivos, porque los aprendices integran ideas nuevas con sus conocimientos previos para construir sentido o significado y soslayar sus dudas o equívocos en la comprensión. Además también deben ser colaborativos y conversacionales en cuanto a procesos sociales y dialógicos que favorecen la consolidación de estas comunidades de construcción del conocimiento, dado que los aprendices deben ser invitados a trabajar conjuntamente e intercambiar ideas para negociar sentidos y enriquecerse mutuamente. De otra parte, el aprendizaje en estos ambientes debe ser intencional en el sentido en que los aprendices deben ser apoyados en la búsqueda de sus

propias metas de aprendizaje en cada situación específica y así alentados para darles alcance. Así mismo, el desarrollo de habilidades específicas que favorezcan la escucha debe hacer parte de la acción intencional del maestro, en este caso el que orienta, sin determinar la dirección exacta, el desarrollo de habilidades, procesos, establecimiento de metas y elección de alternativas (Ordóñez, 2004).

En relación con la dimensión de los problemas y de los desafíos de aprendizaje se puede afirmar con base en los estudios que lo soportan, que es necesario enfrentar a los aprendices a problemas complejos y bien estructurados además deben contextualizarse o situarse en ambientes consistentes con la realidad, lo anterior en cuanto al proceso de construcción del conocimiento, pero también es claro, que así como el ambiente desafía al aprendiz a ampliar su base de conocimientos a través del desarrollo progresivo de su pensamiento, enfrentando los retos del contexto; también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas que operan en función de los requerimientos o demandas escolares, entre estas, las habilidades comunicativas y para interés de este estudio, la habilidad de la escucha, debe por lo tanto tener un lugar en la planeación del ambiente de aprendizaje de aula, ya que ocupa la mayor parte de la actividad comunicativa y por lo tanto proporciona al aprendiz los elementos necesarios para interpretar y comprender el entorno (González y Marengo, 1999).

Otros enfoques investigativos, argumentan la importancia en la planeación del ambiente de aprendizaje de aula como recurso para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, mediado por el acto comunicativo; desde la perspectiva de *“La Interactividad”* y los mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula, sustentan lo anterior, en relación con lo eficaz que resulta motivar a los estudiantes a monitorear su propio proceso de aprendizaje desde actuaciones más autónomas y reguladas. Teorías basadas en propuestas del enfoque sociocultural sobre reciprocidad, mutualidad y contingencia de las actuaciones de los participantes en una situación de interacción (Newman, Griffin y Colé, 1991), y también con propuestas del análisis ecológico del aula, sostienen que para entender los comportamientos de los participantes en un momento

determinado, hay que tener en cuenta los contextos y patrones comunicativos conjuntos en los que dichos comportamientos se ubican (Doyle, 1986).

El análisis de la interactividad ha permitido identificar y describir dos grandes mecanismos de influencia educativa que operan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Uno de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre profesor y alumnos; y un proceso de traspaso progresivo del control del profesor a los alumnos. Estos mecanismos ínterpsicológicos tratan de explicar cómo los alumnos aprenden gracias a, y consecuencia de, la enseñanza que reciben de los profesores; y cómo los profesores consiguen, cuando lo consiguen ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento subyacente al aprendizaje de los alumnos (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos remite a las diversas formas en que profesor y alumnos presentan, representan, elaboran y re-elaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad, así como a la incidencia de esa elaboración y re-elaboración en la modificación de las representaciones que los alumnos tienen de esos contenidos y tareas (Colomina *et al.*, 2001).

El traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor al alumno, es el proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas, así como la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los apoyos y ayudas que proporciona el profesor van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros que suponen grados de ayuda menores cualitativa y cuantitativamente, de manera que el alumno pueda asumir, y asuma efectivamente, un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos, y en último término sobre su propio proceso de aprendizaje (Coll, *et al.*, 1995).

Estos mecanismos, será adecuadamente promovidos desde ambientes que sean reflexivos en la medida en que se implementen estrategias para que los aprendices monitoreen su aprendizaje de forma continua despertando conciencia sobre el modo en que aprenden y las etapas del proceso, la asertividad de las decisiones tomadas, la conveniencia de la elección de acciones y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Lo anterior justifica conceptualizar y describir los ambientes de aprendizaje, para enriquecer su interpretación, ya que éstos, planeados y preparados lograrán impactar positivamente el proceso de aprendizaje promoviendo para el caso particular de este proyecto, la conciencia sobre la importancia de la escucha activa para aumentar los niveles de comprensión.

El ambiente de aprendizaje, no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y estudiantes. Por el contrario, es importante enfatizar, que se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas múltiples, relacionadas con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos pedagógicos, sociales y culturales que hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Como se ha venido discutiendo a lo largo de esta sección, el concepto de ambientes de aprendizaje no se circunscribe únicamente a un espacio escolarizado, pero para objeto de este proyecto, se tomará el espacio del aula como el escenario propicio para diseñarlo. En el aula es donde se ponen de manifiesto las verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación, docentes y estudiantes, medidas por actos comunicativos que fundamentalmente parten de la escucha. En la investigación realizada por Cano (1995), en cuanto al espacio físico del aula y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean unos principios como hipótesis de trabajo, los cuales se retoman, para ampliar las posibilidades de construcción de estos ambientes de aprendizaje:

- El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.
- El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
- El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberá ofrecerse escenarios distintos, - ya sean contruidos o naturales - dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.
- El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.
- El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad (Cano, 1995, pp 38-41).

La riqueza de referentes teóricos, para deconstruir y construir miradas y sentidos sobre los Ambientes de Aprendizaje de Aula, es el resultado de la diversidad de formas de comprender los ambientes de aprendizaje, llenos de divergencias, semejanzas y singularidades en el cruce de posturas.

Desde el enfoque tecnológico, para algunos autores como Andrade (1995), el ambiente de aprendizaje es considerado como

“un conjunto articulado de condiciones para el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes para lo cual es necesario precisar que - dicho ambiente debe ser delimitado en lo que respecta a los conceptos que se exploran, estudian y aprenden significativamente; estructurado por los docentes, de tal manera que los mismos puedan abordar el aprendizaje de manera sistemática y flexible para permitir la tendencia hacia el aprendizaje autónomo”
p. 86

En esta mirada, el ambiente de aprendizaje hace referencia a un escenario con un conjunto de condiciones que favorecen el dialogo y la reflexión, donde el docente asume un papel

dinámico en una intensa interacción con los estudiantes. En algunos casos, el ambiente de aprendizaje aparece como algo ya determinado y diseñado, sujeto a unas condiciones preestablecidas por el educador y el escenario mismo y no como una construcción que se da en la interacción entre los estudiantes y el maestro.

En algunas propuestas alternativas se considera que, "el entorno escolar no es solamente una edificación con mobiliario sino un conjunto de interacciones que se dan entre las condiciones físicas, los patrones de comportamiento y las conceptualizaciones que tiene las directivas, los maestros y los estudiantes para convivir en esta clase de lugar". La vida del aula se considera como un sistema complejo y singular, dotado de una estructura: profesor – alumnos- contexto social y de una dinámica llena de interacciones y reacciones a diferentes niveles: académico, simbólico, de poder, de principios ideológicos, etc. (Erazo, 1995).

En este sentido, expone Arango (1975), citado por Boada (2002), "la ocurrencia del aprendizaje tiene lugar cuando se establece una relación directa entre el potencial de aprendizaje del educando y la oportunidad para aprender que le ofrezca el ambiente", y menciona que "los recreos, las clases, las filas, las izadas de bandera, los centros literarios, los campeonatos deportivos, los talleres con maestros, estudiantes y padres, el manual de convivencia, por mencionar algunas ritualidades, proyectos y actividades que se realizan en la institución y hacen parte de la cultura escolar, y son abordados por los maestros y los niños de formas, sentidos y significados diferentes" p. 56

Lo anterior, plantea la relación de causalidad entre el potencial del aprendiz y el ambiente que rodea su aprendizaje, el cual al proveer los elementos necesarios, permitirá un proceso mucho más eficaz de aprendizaje; por lo tanto, esto supone que el reto del maestro en el diseño del ambiente de aprendizaje demanda la planificación de estrategias que faciliten la presentación, desarrollo y uso de habilidades de escucha.

El ambiente de aprendizaje de aula, se define también desde el trabajo disciplinar, es el caso de Castillo (2002), para quien lo fundamental es "crear un tipo de ambiente en donde

se favorezca la construcción de conocimiento – matemático – en donde debe haber respeto al desarrollo matemático de cada niño y el apoyarlo y reconocerle sus avances, fomenta en él su autoestima y sus actividades creativas”. En este sentido, la actividad didáctica cobra gran importancia, en tanto es el eje dinamizador no sólo del ambiente de aprendizaje mismo, sino de la construcción del conocimiento disciplinar. De igual manera, se avanza en el reconocimiento del niño como un sujeto de saber, con unas fortalezas y habilidades que favorecen su proceso de formación escolar; habilidades en las que se cuentan, desde las cognitivas, sociales y para el caso del presente estudio las comunicativas, centrando mayor interés en las habilidades de escucha.

En síntesis, el aula puede convertirse en un ambiente altamente favorable para la convivencia social y los aprendizajes, promoviendo en su dinámica de organización sólidas relaciones de grupo, considerar diferencias individuales y fortalecer la autoestima, además de propiciar verdaderos actos de interacción comunicativa, que circulen entre maestros y estudiantes, en donde se reconozca la importancia del papel del hablante, como el del oyente y la valiosa posibilidad de asumir estos dos roles, legitimando en el oyente el alcance de la escucha activa, favorecida desde un ambiente propicio y la planificación de actividades de aprendizaje que permitan su desarrollo.

2.2 La Escucha

Con el objetivo de resignificar el papel de la escucha como habilidad comunicativa, que al igual que las demás requiere de un espacio de promoción y desarrollo dentro del contexto escolar, se considera importante, presentar inicialmente desde el aspecto biológico las condiciones que caracterizan su funcionamiento y determina su desarrollo, y luego situar su definición en relación con procesos sociales y escolares.

Oír, depende básicamente del oído interno, conformado por dos sistemas: el vestibular y el coclear, los cuales se encargan de la relación entre sonidos y movimientos corporales, y la percepción de la melodía, respectivamente. Es por esto que la presencia de esta habilidad es determinante en el desarrollo y en el proceso de aprendizaje del ser humano. El sistema

auditivo del ser humano está totalmente desarrollado y en funcionamiento, a partir de los 5 meses de gestación. Esto implica que la capacidad para escuchar se da previo a cualquier otro proceso de comunicación, ya sea de balbuceo, gesticulación o lenguaje oral. El proceso de escuchar prepara al cuerpo para convertirse en el instrumento para expresar el lenguaje, puesto que el oído interno no está sólo encargado de percibir los sonidos del ambiente, sino también es responsable de destrezas fundamentales, como el equilibrio y variados movimientos del cuerpo (Madaule, 2008).

Para comprender de mejor manera este sistema, es importante mencionar la diferencia entre los conceptos de oír y escuchar, al primero como, la percepción pasiva de los sonidos, y el segundo como una acción voluntaria e intencional a través de la cual el individuo enfoca su atención en ciertos sonidos específicos. Se le asigna, además, una importancia vital a la facultad de escuchar en el proceso de aprendizaje, pues es el paso inicial para la adquisición del lenguaje (y su posterior versión escrita) es precisamente, cuando el niño por imitación, porque escucha a sus padres y otras personas de su entorno y luego se escucha a sí mismo, que posteriormente lograr reproducir sonidos y fonemas básicos que luego se convierten en palabras (Beuchat, 1989).

La escucha, forma parte de las cuatro funciones del lenguaje que son: hablar, leer, escribir y, por supuesto, escuchar. Del desarrollo de cada una de estas funciones se encarga la escuela y los patrones sociales que rodean la familia. La habilidad de escuchar tiene incidencia tanto en las relaciones interpersonales de los educandos como en su desenvolvimiento académico, pues es un proceso lingüístico básico gracias al cual el ser humano transforma ciertos vocablos en representaciones mentales, y así es capaz de comunicarse con el mundo. Las interacciones conversacionales, por tanto, influyen directamente en una serie de áreas del desarrollo humano, entre las cuales se destacan la internalización de reglas semánticas, sintácticas y fonológicas y la adquisición de destrezas sociales que se relacionan directamente con la comunicación, como el respeto de turnos.

En el texto "Escuchar: el punto de partida" Beuchat (1989), se exponen cuatro tipos de escucha: escucha atencional: se refiere a focalizar la atención en un estímulo con el propósito de obtener información. Ejemplo: seguir instrucciones y órdenes simples. Escucha analítico: se utiliza cuando se analiza lo escuchado para resolver algo. Ejemplo:

discriminar sonidos y clasificarlos. Escucha apreciativo: es aquel tipo de escucha, que se realiza por goce, por el hecho de disfrutar y deleitarse con lo que se escucha. Ejemplo: escuchar una canción o un poema. Escuchar marginal: es aquel que permite captar otros estímulos aparte del foco que es el centro de atención. Ejemplo: persona que mientras estudia escucha música.

Hoy en día, la escuela se ha especializado, particularmente, en desarrollar la escucha de tipo atencional. Esto sucede de manera implícita dentro de las salas de clases, en donde los niños deben seguir instrucciones, cumplir con las normas establecidas, cumplir con lo que el docente señala, en todo momento. La escucha analítica también se desarrolla dentro de los colegios, en donde el docente es quien entrega la información necesaria para que los educandos resuelvan los problemas que les presenta su aprendizaje. Sin embargo, en la planeación de estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas, no existen curricularmente orientaciones específicas sobre la escucha, se asume que los escolares llegan con una habilidad de escucha homogénea y óptima para enfrentar las demandas de la escuela. (Beuchat, 1989)

La escucha es una habilidad básica en la vida social, es un ejercicio de la voluntad y la atención, pero a pesar de lo que representa, pocas veces se reflexiona o se valora su importancia, sobre la posibilidad que ofrece al direccionar la atención y recuperar de manera selectiva y activa la información recibida a través de la escucha. Particularmente en el aula no hay actividades específicas para el perfeccionamiento de esta habilidad. En el espacio de la clase, la mayor parte del tiempo es ocupado por la exposición del docente, quien realiza preguntas, da tareas, reparte consignas, entre otras actividades discursivas; pero cuánto de ese tiempo se emplea en repeticiones exasperantes porque no hay un ejercicio activo y eficiente de la escucha en los alumnos (Melgar, citado por González y Marengo, 1999).

En el aula se pretenden potenciar muchas habilidades, la escritura, la lectura, la comprensión, el análisis y hasta la observación, se tienen en cuenta para implementar estrategias de enseñanza aprendizaje que provean a los estudiantes los elementos

necesarios para potenciarlas. Pero, la escucha, siendo una de las bases para alcanzar la actitud crítica, la posibilidad de examinar argumentos, de acordar y refutar en el intercambio oral, no hace parte de las habilidades tenidas en cuenta en el proceso de aprendizaje, su desarrollo y estrategias para potenciarla son abandonadas al esfuerzo de cada cual. Este aspecto es uno de los fundamentos o hechos que motivan el presente estudio.

En investigaciones sobre escucha, Conquet (1983), afirmó: “A partir de los 12 o 13 años no se observa ya más progreso en la manera de escuchar”. Existen hallazgos investigativos en niños pequeños que demuestran la gran cantidad de información que un niño de 4, 5 o 6 años, puede retener a partir de la escucha. Lo anterior plantea la necesidad de reflexionar, acerca de lo ventajoso que resultaría sostener un trabajo de mejoramiento de la escucha desde los primeros años de escolaridad; ya que son estos los momentos en los que las habilidades comunicativas se desarrollan y son un fuerte predictor de actitudes posteriores.

Preparar a los niños para el diálogo, el debate y hasta la polémica, es fundamental para el ejercicio de participación escolar y ciudadana, pero es importante que sea desde la escucha atenta y reflexiva. Para efectos de esta investigación lo anterior justifica la elección de la muestra investigativa, ya que en el grado en el cual se encuentran los niños son muchas las quejas que, tanto docentes como padres de familia mencionan en relación al uso de la escucha.

En el trabajo realizado en el PFPD: “Hablar, Leer y escribir en Preescolar y Primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta” (2006), se trabajó la definición de escucha como una habilidad que se desarrolla en la interacción comunicativa; cuyo fundamento biológico se encuentra en el sentido auditivo en donde se capta y se filtra la información para luego realizar un procesamiento lógico, orientado por la intencionalidad del sujeto. Este proceso denominado escucha activa aumenta la posibilidad de la intención comunicativa que se hace evidente en “La toma de turnos conversacionales, la iniciación, mantenimiento y finalización de tópicos y la implementación de estrategias de reparación...”. (Sepúlveda 2004). El desarrollo del lenguaje como un aprendizaje que

ocurre a través de la interacción, requiere de la actividad cooperativa entre el oyente y el hablante; donde el oyente reconoce el sentido del mensaje y la intención del hablante para lograr la construcción de procesos interpretativos de significados, emociones e ideas, entre otros.

La escucha activa significa escuchar y comprender lo que el otro quiere decir, expresar o manifestar. El que escucha “Debe ser capaz de ponerse en los zapatos del que habla”. Escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha efectiva tiene que ser necesariamente activa por encima de lo pasivo, ya que, hace referencia a, la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para llegar a entender a alguien se precisa asimismo cierta empatía es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona (Marcuello, citado por Moreno, 2006).

Existen cuatro elementos fundamentales para que se dé una escucha activa. El primero, tiene que ver con la intencionalidad, es decir, con querer escuchar al otro, estar interesado en lo que el otro va a decir. A esto se le llama empatía. El segundo elemento, es prestar atención al otro, mantener el contacto visual, observar todos los movimientos, permanecer con una postura atenta. Parafrasear, es el tercer elemento, que significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el emisor acaba de decir. Es fundamental en el proceso de escucha, ya que ayuda a comprender lo que el otro está diciendo y permite verificar si realmente se está entendiendo y no malinterpretando lo que se dice. El último elemento, es resumir, mediante el cual se informa a la otra persona el grado de comprensión o la necesidad de mayor aclaración en el mensaje.

La escucha activa, se desarrolla y complejiza hacia: escuchar – discriminar (lo central de lo accesorio, lo importante de lo no importante), escuchar – seleccionar (desechar lo no importante y retener lo importante), escuchar – organizar (configurar mentalmente lo que se escucha para retenerlo. Escuchar es a la vez útil e instrumental para producir formas complejas de hablar, como, interrogar, argumentar y contraargumentar (Melgar, citado por González y Marengo, 1999).

Para efectos de la presente investigación, se define la escucha activa a partir de lo anterior, como: un acto voluntario y direccionado para comprender lo que el otro quiere decir expresar o manifestar, ya sea para realizar interacciones comunicativas, seguir instrucciones o brindar respuestas; para ello se asumen las características de: escucha atencional, analítica y marginal, como, las categorías de análisis del proceso de escucha en el aula tenidas en cuenta para caracterizar las formas de escucha, dentro de los ambientes de aprendizaje significativo de aula del grado primero.

La escucha es una de las bases para la actitud crítica, la posibilidad de examinar argumentos, de acordar y refutar, en el intercambio oral reposa necesariamente en la escucha activa. La comprensión en general de la información hablada que se recibe del medio se consigue principalmente a través de esta habilidad que permite discriminar información y seleccionar la pertinente del mensaje. (Melgar, Citada por González, *et al.*, 1999).

La escucha juega un papel fundamental en la comprensión, específicamente en relación con las instrucciones, éstas deben ser cuidadosamente escuchadas para luego actuar en consecuencia. Especialmente en los años iniciales de escolaridad hay momentos claves en que se juega la actitud general de los alumnos hacia la escucha de las instrucciones para su comprensión. El momento en que los docentes “Dan la tarea para el día siguiente o anuncian las actividades del día” suelen considerarse externos al proceso de aprendizaje y en ocasiones se dan de manera apresurada sin verificar la comprensión de las instrucciones mediante estrategias de escucha (Perkins, 1999).

Beuchat, (1989), argumenta que, la habilidad de escuchar implica reaccionar significativamente a lo escuchado, y su desarrollo en el aula es fundamentalmente responsabilidad del profesor, a quien propone como modelo de escucha y plantea una serie de actitudes necesarias para este desarrollo. En primera instancia, el docente, debe demostrar una actitud positiva hacia el escuchar, haciendo hincapié en la importancia de esta habilidad, reforzando buenos hábitos y mostrándose como un modelo a seguir. En

cuanto al contexto, plantea la necesidad de crear ambientes de aula respetuosos, interactivos, en los que sea fundamental prestar atención y haya constantes instancias de uso de la audición; como también propiciar dentro de este espacio, y mediante el uso consiente de la escucha, el enriquecimiento del vocabulario de sus alumnos mediante actividades de conversación, descripción y lectura en voz alta. Por último, considera responsabilidad del profesor, fomentar espacios y desarrollar actividades que le permita a los niños conversaciones de forma voluntaria, libre y autónoma, además, que sean capaces de pedir la palabra, sostener discusiones y respetar los turnos de otros.

Indagar acerca de la promoción de habilidades de escucha en la escuela, resulta difícil, puesto que esta habilidad se invisibiliza y se considera un proceso adquirido, y como tal se demandan una serie de actitudes por parte de los estudiantes, relacionadas con la capacidad de escuchar, pero que directamente se confunden con la capacidad de atender, comprender y procesar la información escuchada, con la expectativa de lograr en ellos la presentación de desempeños requeridos a través de instrucciones, mandos, orientaciones y normas; pero finalmente no existe en los planes curriculares, estrategias didácticas que dirijan su atención al desarrollo de esta habilidad.

Las perspectivas teóricas abordadas en el presente estudio, permiten observar la escasa relación investigativa existente entre el diseño de los ambientes de aprendizaje de aula y el desarrollo de las habilidades de escucha, lo que amplía la posibilidad de análisis y alcance de los hallazgos en proponer la discusión sobre la importancia del desarrollo de esta habilidad, así como se potencian las demás habilidades comunicativas, con estrategias que tengan en cuenta desde el contexto en el cual se dan los aprendizajes y se desarrolla las propuestas disciplinares escolares.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Cuáles son las condiciones que caracterizan los ambientes de aprendizaje de aula y las formas de escucha predominantes en los tres cursos del grado primero del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar – UN?.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Identificar las formas de escucha y el ambiente de aprendizaje de aula en tres cursos del grado primero del colegio IPARM – UN.

4.2 Objetivos Específicos

- Contextualización documental en el nivel teórico e investigativo del tema de la investigación.
- Caracterizar los ambientes de aprendizaje de aula de los cursos del grado primero del Instituto.
- Caracterizar las formas de escucha de los estudiantes del grado primero.

5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

5.1 *Diseño*

Es un estudio cualitativo y en el diseño de la investigación se emplea el enfoque multimétodo como estrategia de complementación, el cual permite integrar diferentes perspectivas de investigación en un mismo estudio. (Bericat, 1988).

Desde la metodología cualitativa, se busca describir las cualidades de los ambientes de aprendizaje de aula y las formas de escucha que se dan en ellos, porque su carácter es naturalista, subjetivo, orienta la comprensión del proceso del fenómeno en su ambiente natural y a través de las técnicas de recolección de información estudia la calidad de las actividades, relaciones, medios, materiales o instrumentos del fenómeno objeto de estudio.

El paradigma cualitativo se interesa más por saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da el asunto o problema, que para efectos de la presente investigación facilita entender en su entorno natural, cuáles son los ambientes de aprendizaje existentes y que tipo de escucha que caracterizan a los estudiantes del grado primero de la Institución elegida para el estudio. (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Otra característica fundamental para la elección de esta metodología, alude al papel del investigador; el cual mediante dicho enfoque debe participar en la investigación a través de la interacción con los sujetos o fenómenos que estudia, para entender sus dinámicas y responder desde sus perspectivas los interrogantes alrededor de su interés investigativo. El rol propuesto permite vincular los saberes y las experiencias de los docentes de los grados primero y del investigador en relación con el contexto escolar y el conocimiento que se tenga acerca de los estudiantes y el tema central de la investigación. (Sandoval, 1996).

La estrategia metodológica cualitativa permitió hacer una aproximación global de las experiencias pedagógicas alternativas para explorarlas, describirlas y comprenderlas, de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos que tenían las diferentes personas involucradas en ellas, lo que permitió, una retroalimentación y confrontación permanente durante todas las etapas y procesos, y cumplir de esta manera con mayor eficacia los objetivos del presente estudio.

Actualmente se aprecia un acercamiento entre los métodos cuantitativos (objetivos, discursivos, explicativos, positivos,) y cualitativos (subjetivos o ínter subjetivos, intuitivos, fenomenológicos, comprensivos); ambas posiciones ostentan fortalezas y debilidades. El enfoque empleado en este estudio, plantea la integración metodológica y técnica desde las perspectivas de complementación, combinación o la triangulación según los objetos de la investigación.

5.2 Participantes

La población objeto de esta investigación fueron 59 estudiantes del grado primero del año 2008, del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar – UN (IPARM), al igual que los tres docentes titulares de cada curso. Los y las estudiantes estaban en un rango de edades de 6 a 7 años de edad, el 45.7%, niñas y el 54,2 % niños. El nivel de primero esta distribuido en tres cursos, 1A, con 19 estudiantes; 1B, 20 estudiantes y 1C, 20 estudiantes.

Esta institución educativa, es una unidad académica especial perteneciente a la Universidad Nacional de Colombia, adscrita a la sede de Bogotá y vinculada a la Dirección de Bienestar de la misma, funciona como un establecimiento educativo de carácter estatal para la prestación del servicio educativo en los niveles de educación preescolar, básica y media. La institución atiende una población estudiantil, de todos los estratos económicos, pero hay una mayor concentración de la población entre los estratos tres y cuatro; únicamente recibe a los hijos de los empleados docentes y administrativos, de los estudiantes y de los pensionados de la Universidad Nacional de Colombia.

Particularmente la muestra elegida para esta investigación, son niños y niñas que ingresaron al grado transición en el año 2007 y que al momento del estudio cursaban el grado primero.

5.3. Procedimiento

Este proyecto de investigación se desarrolló en cinco fases de exploración, no necesariamente lineales. Etapas, cuyos procesos, estrategias, instrumentos generados, aplicados e interpretados, posibilitaron el presente estudio.

- Fase inicial exploratoria: Contextualización documental en el nivel teórico e investigativo del tema de la investigación.
- Fase A: Caracterizar el desempeño de los estudiantes como variable del ambiente de aprendizaje de aula mediante los resultados académicos.
- Fase B: Caracterización de los grupos en formas de escucha.
- Fase C: Interpretación de resultados, descripción de ambientes de aprendizaje de aula y formas de escucha que se promueven.
- Fase D: Actualización de información teórica, investigativa. Revisión documental.

TABLA 1. FASES DEL PROYECTO

<i>Fase</i>	<i>Propósito</i>	<i>Estrategia De análisis de recolección de la información</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Materiales</i>	<i>Responsable</i>	<i>tiempo</i>
- Inicial – exploratoria	Contextualización documental a nivel teórico e investigativo del tema de la investigación.	Revisión documental		Revistas, libros, artículos relacionados con el tema.	Investigadora	4 meses (I sem)
- Fase A	Caracterizar los ambientes de aprendizaje de aula de los cursos del grado primero del Instituto.	Observación de clases y actividades de aula en diferentes momentos. - Diligenciamiento del guión de observación. . - Filmación de momentos de clase.	Fichas de observación y registro de indicadores de desempeño	Hojas, Rejillas, cámara de video.	Investigadora.	4 meses (II sem)
- Fase B	Evaluación de las conductas de entrada en relación con los niveles de comprensión (resultados académicos), habilidades de escucha (indicadores de desempeño de escucha matrices <i>Florida</i>) y descripción del ambiente de aprendizaje en ambos grupos.	Caracterización de formas de escucha.	- Boletines académicos de los estudiantes. - Matrices <i>Florida</i>	Material fotocopiado	Investigadora en cooperación con las docentes del grado.	1 mes (III sem)
- Fase C	_ Caracterización de los ambientes de aprendizaje de aula y las formas de escucha de los estudiantes por grado. .	- Interpretación de resultados	- material de video - instrumentos diligenciados. .	Guías, lápices, láminas, cámara de video.	Investigadora	1 mes (III sem)
Fase D	Actualización de información teórica, investigativa. Revisión documental.	Ajustes al proyecto de grado. Finalización y entrega.	Material bibliográfico (libros, revistas, artículos)		Investigadora.	1 mes (IV sem)

5.4 Estrategias e Instrumentos de recolección de información

- Matrices *Florida*, indicadores de adquisición de la lectura, la escritura, la oralidad, el lenguaje visual, el conocimiento de la lengua y la literatura en preescolar. (PFPD 2006)
- Consolidado de resultados por periodo de los estudiantes del grado transición 2007
- Rejilla de indicadores de desempeño de escucha para el grado primero.
- Guión para determinar qué elementos hacen parte del ambiente de aprendizaje.
- Escalas de valoración para evaluar las forma de Escuchar. (Zuñiga, 2000)

- Observación no participante

En este tipo de observación el investigador busca ubicarse dentro de la realidad sociocultural que pretende estudiar y elaborar un registro de elementos básicos para comprenderla. Sandoval (1996) propone algunas pautas establecidas en esta estrategia:

- a) La caracterización del entorno físico y social, b) La descripción de las interacciones entre actores, c) La identificación de las estrategias y tácticas de interacción social, d) La identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados (...) Este tipo de observaciones no participantes deberán ser corroboradas (...) mediante el empleo de entrevistas directas con los actores sociales correspondientes. (Sandoval, 1996.p.140).

En esta investigación se observaron las prácticas desarrolladas en tres grupos del grado primero del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar, con el propósito de identificar o reconocer cual era el ambiente de aprendizaje de aula y las formas de escucha. Con este propósito, se definió previamente un guió de observación de aula que diera cuenta de lo que pretendían observarse (Ver anexo 3).

5.5 Sistematización y Análisis de Resultados

Los datos obtenidos se sometieron a análisis estadístico, dado que el diseño multimétodo permite enriquecer los hallazgos en la investigación social. En este sentido, es válido entender que el abordaje que combina diferentes métodos permite trabajar con interpretaciones alternativas acerca de la misma información. De este modo los datos que fueron recogidos, durante el proceso de investigación se sometieron a un análisis estadístico descriptivo y su interpretación se realizó mediante una triangulación de la información obtenida a través de los instrumentos elegidos y la técnica de observación. Con esto se buscó lograr una interpretación minuciosa y detallada del asunto o problema de investigación.

Para realizar el proceso de interpretación de la información fue necesario comprender que la construcción de sentido a partir de datos cualitativos implicaba un proceso de análisis claro y profundo frente a la información recogida durante el proceso. Igualmente, se consideró que en la investigación cualitativa éste es un proceso que no se realiza en un momento específico sino que se desarrolla de forma recurrente.

Teniendo en cuenta los instrumentos elegidos para el estudio, los datos fueron recogidos en un tabla y a través del Paquete Estadístico para Las Ciencias Sociales (SPSS), se establecieron categorías según los objetivos planteados y Finalmente, se crearon los gráficos y se extrajeron, del guión de observación del ambiente de aprendizaje aula y de la observación de clases, los datos representativos de cada una de las categorías generadas para presentar los hallazgos y ponerlos en discusión con los referentes conceptuales que permitieron la construcción de esta propuesta. Los datos fueron diferenciados para cada curso, como estrategia de comparación de los hallazgos.

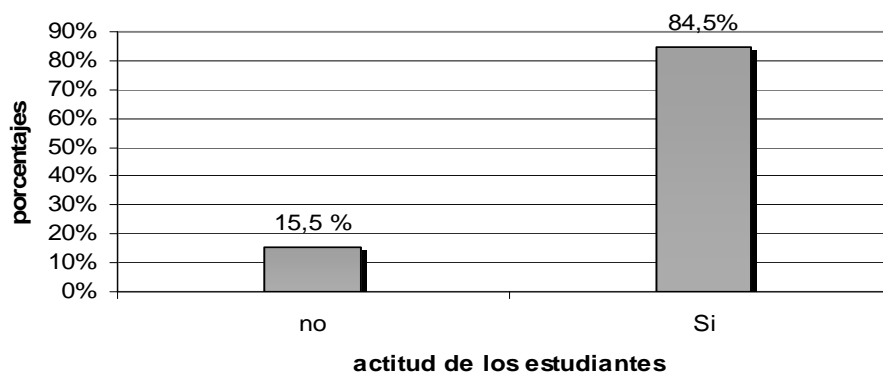
A continuación se presentan los resultados de la investigación enunciando, los hallazgos derivados de la información recolectada en la rejilla de indicadores de oralidad escucha y el guión establecido para analizar el ambiente de aprendizaje el aula. Es importante precisar que se exponen simultáneamente los resultados cuantitativos y cualitativos en un esfuerzo por articular la información recolectada, dar solidez a los hallazgos y ajustar el análisis al diseño metodológico de multimétodo.

6. RESULTADOS

Para la presentación de resultados se establecieron dos categorías de análisis que reunían información sobre la escucha y el ambiente de aprendizaje de aula. Los resultados se presentan de manera general teniendo a todos los participantes y también se dan diferenciando cada uno de los cursos, como estrategia para contrastar o comparar los hallazgos. Para lograr la caracterización de los grupos en formas de escucha, fue aplicada la rejilla de indicadores de oralidad – escucha, resultados que se presentan en primer orden, luego se presentan las formas de escucha, en las categorías elegidas (Escucha atencional, marginal y analítica), y por último se presenta los resultados obtenidos en el guión elegido para caracterizar el ambiente de aprendizaje de aula, para presentar los hallazgos y ponerlos en discusión con la perspectivas teóricas de la propuesta.

6.1 Resultados de los estudiantes frente a los indicadores de oralidad - escucha

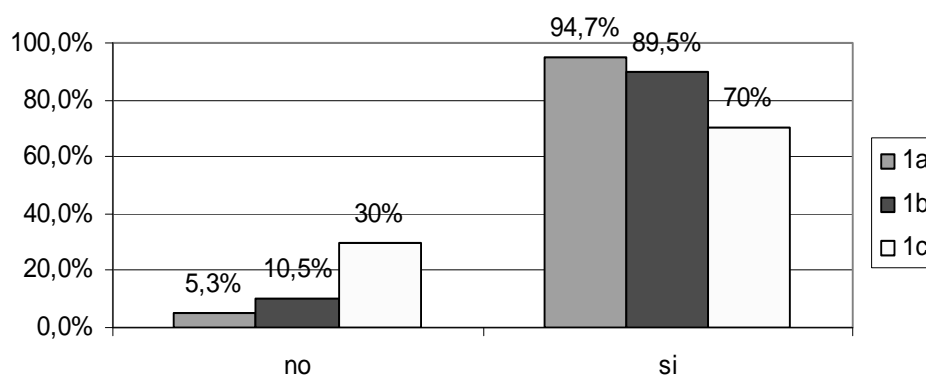
Grafica 1. Usa Claves Contextuales Para Atender Al Significado



En este indicador se evidencia que existe un alto porcentaje representado en un 84,5%, de estudiantes que emplean claves contextuales para atender al significado de palabras o instrucciones, frente a un 15,5% de estudiantes que no logran emplear claves de contexto

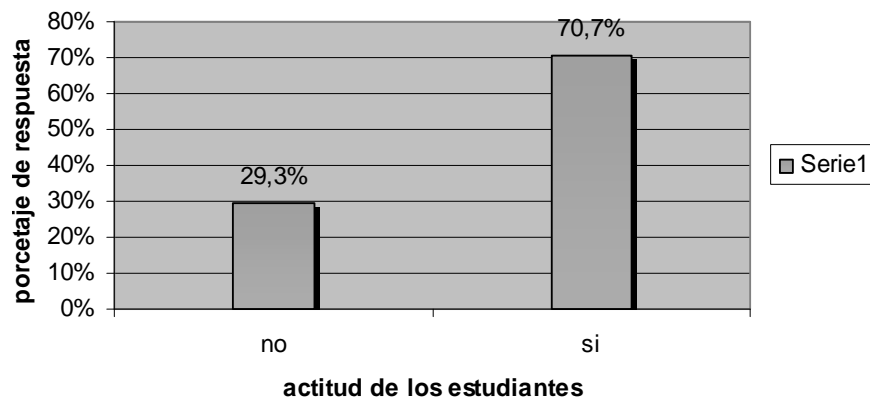
para atender. Esto implica, que al operar la capacidad de escucha de los estudiantes frente a la información, ellos, logran adecuarse a turnos conversacionales, entienden los movimientos del cuerpo de su interlocutor y los emplean ajustándolos a la información que quieren dar, escuchan la información y la relacionan con los gestos, movimientos o miradas del interlocutor.

Gráfica 2. Usa Claves Contextuales Para Atender Al Significado.



En cuanto a la ejecución diferenciada de los cursos se puede observar, que en los tres grupos existen diferencias, que aunque no son ampliamente significativas en cuestión de datos, permiten observar, que el grado 1A, logra superar a los otros tres grupos con un porcentaje de 94,7%, que representa a los estudiantes que mantiene una frecuencia de respuestas positivas en relación al Ítem 1, luego está el grado 1B con un 89,5% representando a un alto porcentaje de estudiantes que evidencian actitudes positivas en el ítem y luego esta el grupo 1C, con un 70%, cifra que representa el porcentaje de estudiantes que en sus actitudes responden al ítem de manera afirmativa, lo cual, aunque no es bajo, presenta en términos de cifras el más porcentaje, en relación a los otros dos grados.

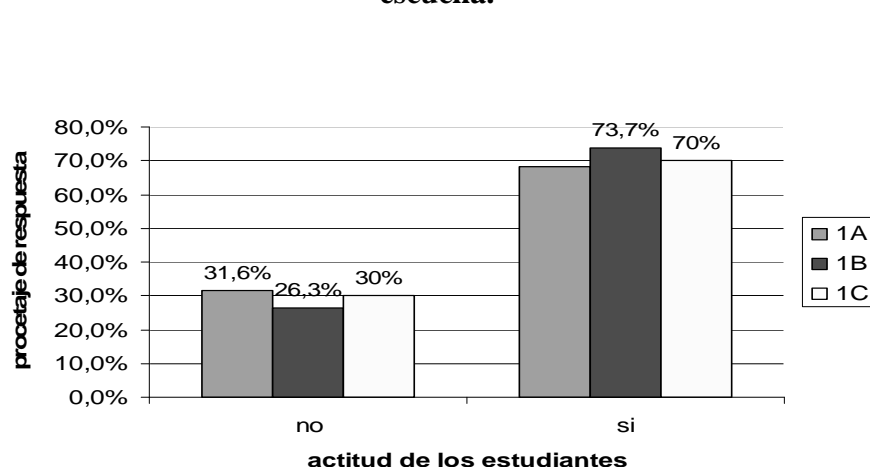
Grafica 3. Desarrolla Vocabulario Escuchando y Discutiendo Sobre las Palabras o Conceptos Tanto Familiares Como Abstractos Durante La Comunicación.



Los procesos de dialogo, dentro de las rutinas de las aulas permitieron evidenciar que un 70,7% de estudiantes desarrolla vocabulario escuchando o discutiendo, frente a un 29,3% de estudiantes que no participan del dialogo y no evidencian este desarrollo. Sobre este aspecto existen diversas investigaciones, que plantean los múltiples beneficios que puede traer la participación de los niños en situaciones de dialogo, discusiones o procesos de lectura en voz alta. Si estos se realizan de manera diaria, a partir de los primeros niveles y en conjunto con la narración de cuentos, los educandos mejorarán no sólo la calidad de su vocabulario y comprensión lectora, sino también incrementarán su gusto y tendencia a la lectura individual. Además, estas actividades, realizadas por los docentes con entusiasmo, crean un clima de confianza que incide directamente en el comportamiento de escucha del alumnado, permitiendo el desarrollo de la capacidad analítica y apreciativa. (Beuchat, 2008)

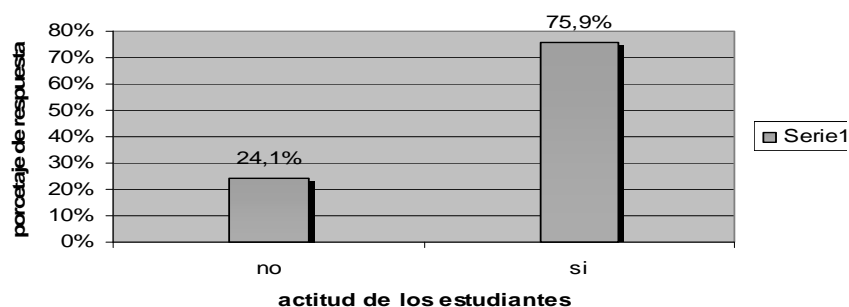
En las perspectivas teóricas de este estudio, se enfatizó en la importancia de crear ambientes de aula respetuosos, interactivos, en los que sea fundamental prestar atención y haya constantes instancias de uso de la audición; como también propiciar dentro de este espacio, y mediante el uso consiente de la escucha, el enriquecimiento del vocabulario de sus alumnos mediante actividades de conversación, descripción y lectura en voz alta. Así como considerar la importancia de fomentar espacios y desarrollar actividades que les permita a los niños conversaciones de forma voluntaria, libre y autónoma, para el desarrollo de habilidades en la toma de turnos, pedir la palabra, sostener discusiones y respetar los turnos de otros.

Gráfica 4. Distribución por cursos, frente al desarrollo de vocabulario a partir de la escucha.



El desarrollo de vocabulario a partir de la escucha, sobre las discusiones o actos comunicativos al interior de los grupos, obtiene altos porcentajes sin diferencias significativas, 68%, en el curso , 1A; 73,7%, en el curso, 1B, representado el mayor porcentaje de numero de niños identificados dentro del ítem y 70%, para el curso 1C. En general los datos obtenidos por los tres cursos, plantean un nivel alto de uso de la escucha evidenciado en el desarrollo de vocabulario. Lo cual invita a reflexionar en que grado se reconoce esta evidencia como resultado de favorecer la escucha en la planificación de actividades o estrategias dentro del ambiente de aprendizaje de aula.

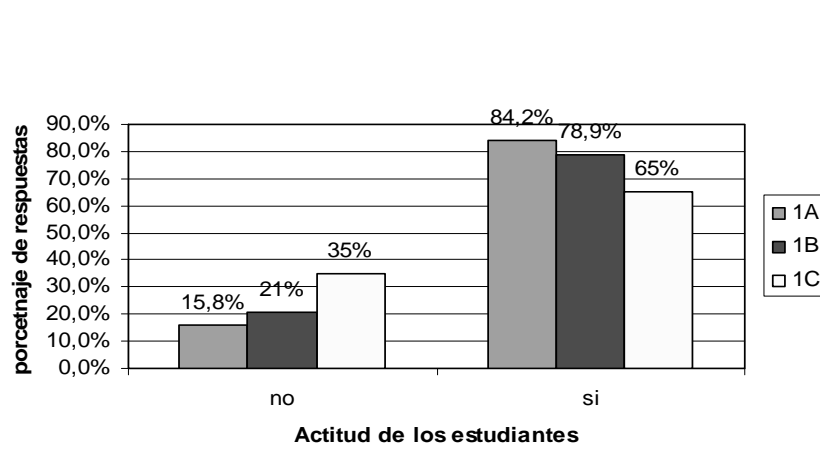
Gráfica 5. Identifica Conceptos o Palabras Nuevas y Pregunta por su significado



En general existe un gran porcentaje de estudiantes que identifica conceptos o palabras nuevas y pregunta por su significado en el nivel de primero, componente primordial del ejercicio de escucha, representado en un 75,9%; sin embargo el 24 % de los estudiantes, no

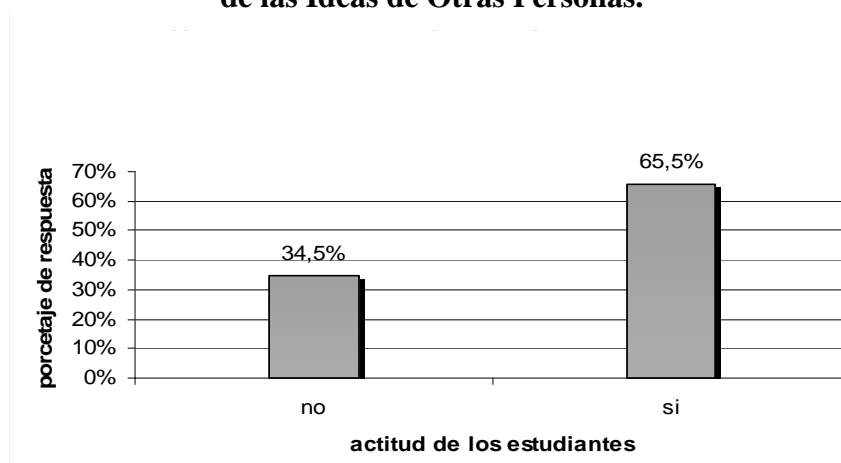
mantiene una actitud de escucha que le permita este proceso. Frente al reconocimiento e identificación de palabras, es necesario tener en cuenta la complejidad del proceso; el que escucha debe integrar espontáneamente las siguientes habilidades: identificar las señales orales entre otros sonidos circundantes; segmentar el mensaje en las palabras que lo componen y reconocer la sintaxis y la semántica de los enunciados. Por lo tanto resulta significativo encontrar un alto porcentaje en relación al uso de la escucha para este fin ya que en el grado en el cual se encuentran los estudiantes se consolidan los procesos de lectura y escritura. (Nunan, 1996)

Gráfica 6. Identifica Conceptos o Palabras Nuevas y Pregunta Por Su Significado



Al diferenciar los grupos los resultados presentan diferencias importantes grado a grado, el curso 1A, obtuvo un 84%, el grado 1B, un 78%, a diferencia del grado 1C, cuyo porcentaje es de 65%, la diferencia es significativa, teniendo en cuenta que son niños y niñas con condiciones evolutivas similares y sus procesos de aprendizaje están orientados por modelos pedagógicos consensuados institucionalmente. Sin embargo, las condiciones que rodean el ambiente de aprendizaje de aula de los grupos son distintos y pueden generar patrones diferentes en el uso de la escucha.

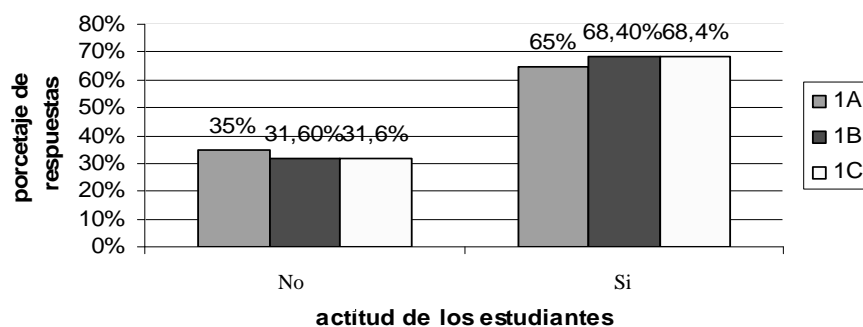
Gráfica 7. Hace Preguntas En Busca de respuestas y Ampliación de las Explicaciones de las Ideas de Otras Personas.



La gráfica permite observar, que el 65% de los estudiantes del grado primero, poseen habilidades de escucha que les permiten, hacer preguntas en busca de respuestas y ampliar las explicaciones de las ideas de otras personas, frente a un 34% que no lo logra, esto como

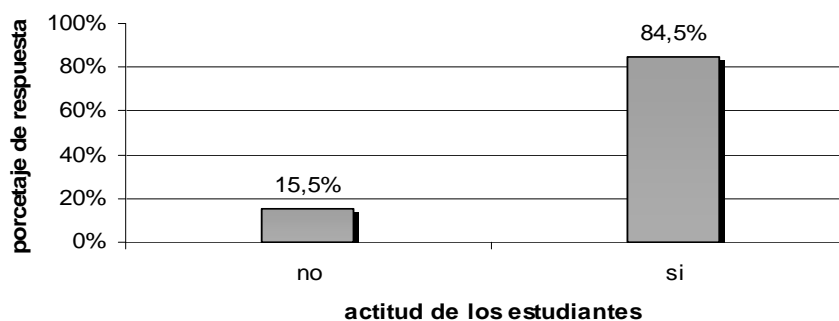
predicador de escasas habilidades de escucha o poco uso de este proceso en la comprensión. Así como se sustenta en los referentes teóricos de este estudio, la escucha es una de las bases de la actitud crítica; permite examinar argumentos, llegar a acuerdos, hacer preguntas y refutar en el intercambio oral, estrategias discursivas como el debate o la entrevista no estructurada requieren una gran capacidad de escucha selectiva. (González y Marengo 1999)

Gráfica 8. Distribución por grupos, frente al ítem: Hace Preguntas en Busca de Respuestas y Ampliación de las Explicaciones de las Ideas de Otras Personas



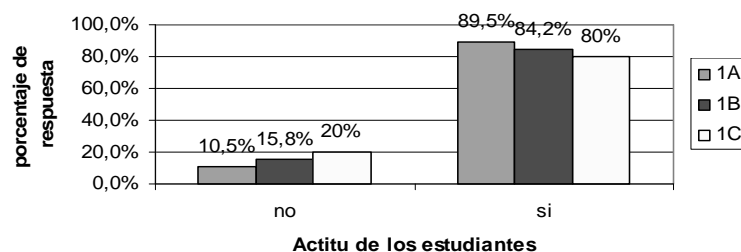
Al presentar los resultados diferenciados por grado, frente al ítems, se evidencian similitudes en los resultados obtenidos en los tres grados, en 1A, EL 65% de estudiantes realiza preguntas en busca de respuestas y como estrategia para ampliar explicaciones de las ideas de otras personas, en 1B, el 68,4% y en 1C, 68,4%. Lo que resulta llamativo, es la persistencia de un grupo de estudiantes en los tres cursos, que no posee habilidades de escucha para lograr realizar preguntas o ampliar con explicaciones las ideas de otros, conviene revisar si el ambiente de aprendizaje de aula de los grados establece espacios para la discusión o dialogo entre pares, como mecanismos para el desarrollo de la escucha.

Gráfica 9. Identifica Las Intenciones Comunicativas de los Interlocutores y del Contexto A Partir de Claves Como Tópico, Manejo de la Voz.



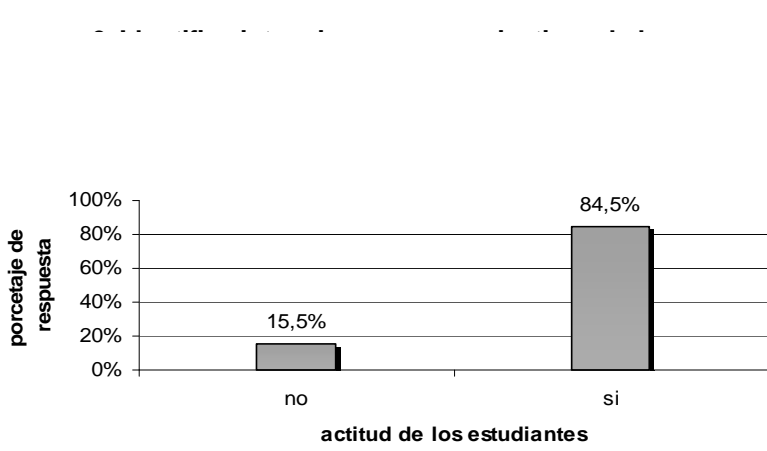
La gráfica muestra, que en relación al uso de la escucha para identificar las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves como tópico, manejo de la voz, la entonación, la fluidez, el manejo del cuerpo y de los turnos, el porcentaje de estudiantes que lo logra es alto, representado en un 84%, este aspecto permite establecer que a pesar de que no se conciba dentro del contexto escolar de estrategias planificadas para el desarrollo de la escucha, este es un proceso que obedece a la responsabilidad individual y en la mayoría de los casos se da de manera adecuada. Así, como lo plantea Melgar, Citado por González y Marengo (1999), hay estrategias cognitivas como la comprensión lectora o la escritura que ocupan el primer lugar en la investigación educativa. Por otro lado, en el tratamiento de las normas de convivencia y la vida de las instituciones y aún en los ámbitos de las estrategias de la recuperación escolar, hay espacios dedicados a la falta de atención, el retraso en los aprendizajes, la indisciplina; pero no existe un sitio para evaluar la escucha y su influencia en situaciones de la vida escolar.

Gráfica 10. Distribución por Cursos. Identifica Las Intenciones Comunicativas de Los Interlocutores y del Contexto A Partir de Claves Como Tópico, Manejo de la Voz, La Entonación, La Fluidez, El Manejo del Tiempo y Los Turnos.



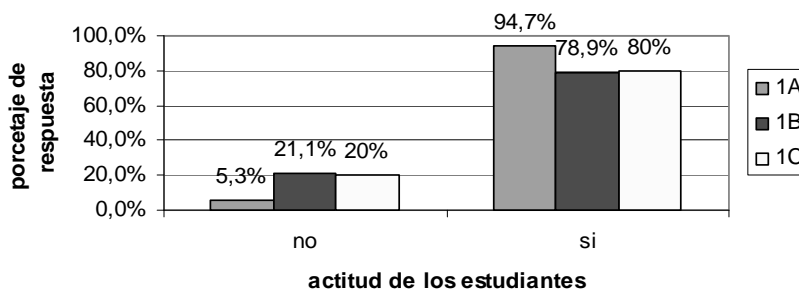
En general los grupos identifican las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves como tópico, manejo de la voz, la entonación, la fluidez, el manejo del tiempo y los turnos, sin embargo el grado 1A, obtiene un 89%, superando a los otros dos grado, los cuales obtiene en su orden 1B, 84% y 1C 80%. Es importante analizar dentro del ambiente de aprendizaje de aula, el generado en el grado primero A, ya que en la mayoría de los ítems, puntúa con mayor porcentaje que los otros dos grupos, lo cual indica dentro de las condiciones de aplicación de la rejilla, que existe un mejor nivel de escucha en este grado.

Gráfica 11. Identifica Intenciones Comunicativas de los Interlocutores y del Contexto A Partir De Claves Lingüísticas Como: Propósito, Significado y Uso de las Palabras del Mensaje.



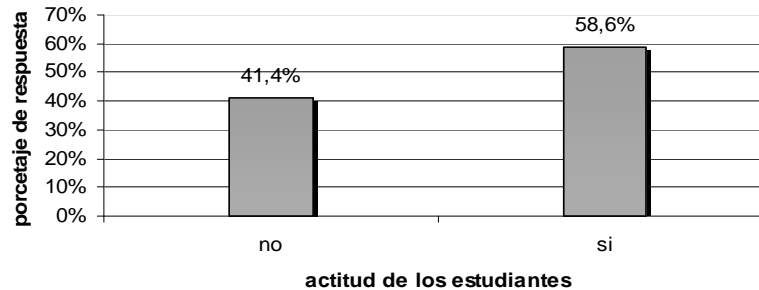
En el gráfico se observa, que en cuanto a la identificación de intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves lingüísticas como: propósito, significado y uso de las palabras en el mensaje, los estudiantes que logran dirigir sus habilidades de escucha para este fin, se representan en un 84%, sin embargo se presenta un porcentaje aunque bajo, de estudiantes que no logran orientar sus habilidades de escucha para identificar la intenciones comunicativas, con un 15%. Además de las destrezas lingüísticas, el oyente debe dominar un abanico de conocimientos y habilidades no lingüísticas. Por ejemplo, tener la razón o motivo para escuchar, poseer conocimientos y habilidades culturales y sociales apropiados que lo ayuden a interpretar lo que escucha. Esto llama la atención sobre la naturaleza activa de la escucha y cuestiona los enfoques de la comprensión oral basados en el concepto de “oyente grabadora”, es decir, de un oyente que absorbe e interpreta de manera automática todo lo que oye. (Conquet, 1983)

Gráfica 12. Distribución por Cursos. Identifica las Intenciones Comunicativas de los Interlocutores y del Contexto A Partir de Claves Lingüísticas Como: Propósito, Significado y Uso de Las Palabras en el Mensaje.



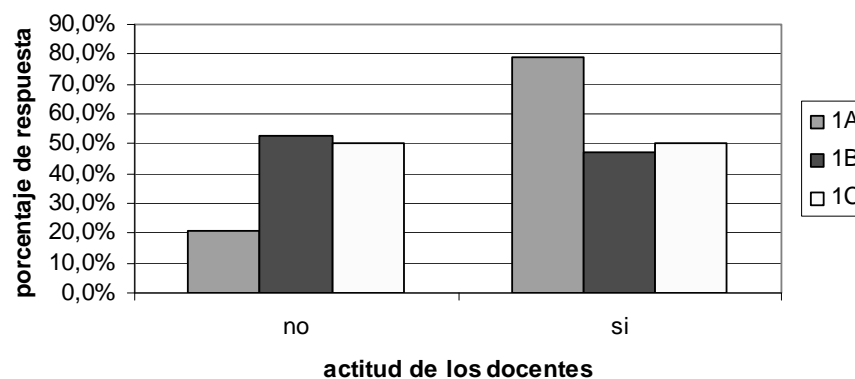
Al diferenciar los grupos, nuevamente el grado 1A, presenta un mayor porcentaje de respuesta frente al ítem, con un 94,7% de estudiantes que logran identificar las intenciones comunicativas, de los interlocutores y del contexto a partir de claves lingüísticas como: propósito, significado y uso de las palabras en el mensaje, a diferencia del grupo 1B y 1C, que lo logra con un 80%, a pesar de ser un alto porcentaje, en estos grados se presentan dificultades específicas del manejo de la escucha.

Gráfica 13. Identifica el Silencio Como Recurso Para Atender Adecuadamente al Interlocutor



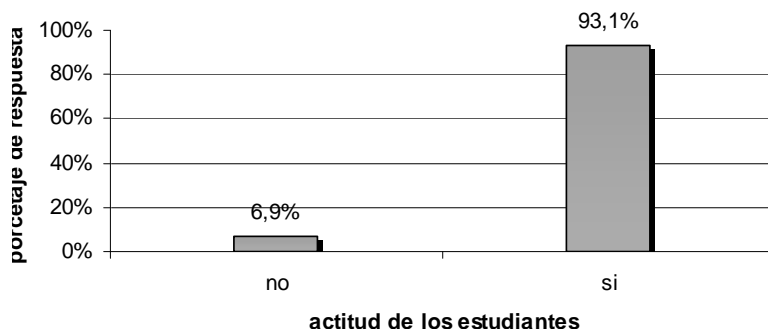
El la grafica se puede observar, que el silencio como recurso para escuchar y atender al interlocutor, es asumido solo por un 58% de los estudiantes, el resto representado en 41%, aun no concibe el silencio como regla básica para escuchar al otro. Este fenómeno, alude a los procesos de comunicación que se viven en el aula y a las escasas oportunidades de dialogo entre pares que se fomentan dentro de las actividades de aprendizaje, los estudiantes están acostumbrados a hacer silencio, cuando el docente reclama ser escuchado y ante la unidireccionalidad del proceso de comunicación el silencio es una medida disciplinaria, mas que un ejercicio consciente de escucha. (Conquet, 1983)

Gráfica 14. Distribución por Cursos. Identifica el Silencio Como Recurso Para Atender Adecuadamente al Interlocutor.



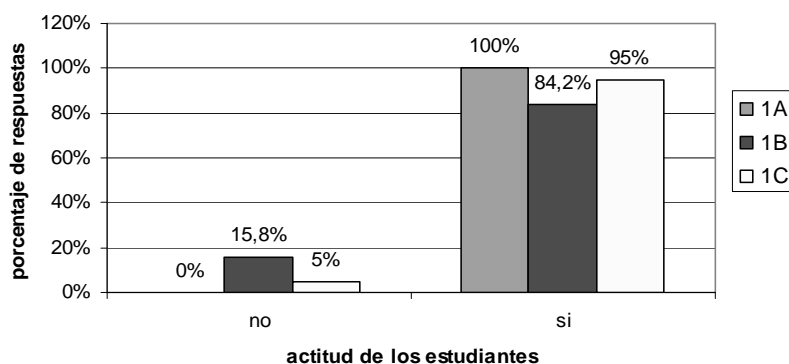
En este ítem, se da una diferencia importante en los tres grupos, el silencio como recurso para atender al interlocutor es una característica fundamental de la capacidad de escucha, el grupo 1A, representado en un 78%, sobre sale en relación con los dos grupos que obtienen un 47% y un 50% respectivamente.

Gráfica 15. Realiza Inferencias Basadas en el Contexto y En Conocimiento Previo.



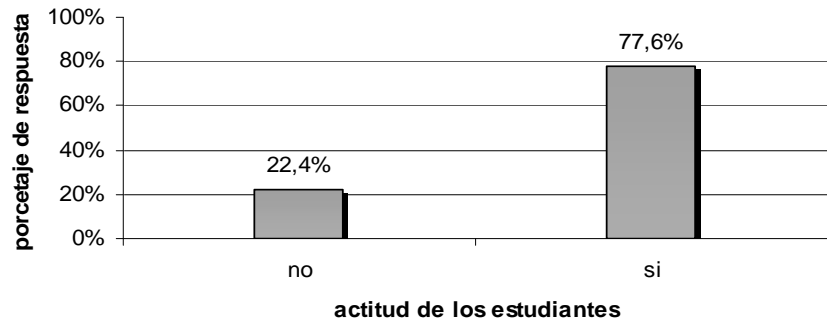
La gráfica muestra como un alto porcentaje de estudiantes realiza inferencias basadas en el contexto y en el conocimiento previo, con un 93%; en este aspecto, es cuando la escucha es un proceso que se relaciona con la memoria, esta constituye un importante componente de un modelo de elaboración cognitiva de la lengua. “si se quiere elaborar la segunda mitad de una frase, hay que saber lo que había en la primera mitad”, así como también la función de inferir sobre nueva información y encontrar rasgos de otra ya vista, es un procesos que se genera a través de la memoria, pero que requiere del uso de la escucha para consolidar la evocación. (Gonzáles y Marengo, 1999)

Gráfica 16. Realiza Inferencias Basadas en el Contexto y En Conocimiento Previo (Por ejemplo, respecto a los rasgos, sentimientos o acciones de los personajes)



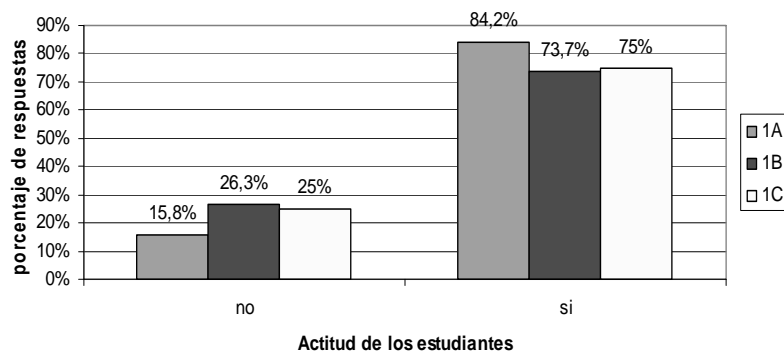
Frente al ítem, se evidencia un alto porcentaje en los tres grupos sobre la capacidad de inferir, a partir del conocimiento previo y el contexto. El grupo 1A, en el ejercicio de predicción lectora o actividades iniciales a las lecturas obtiene un 100%, el grupo 1B un 84,2% y el grupo 1C un 95%.

Gráfica 17. Ajusta sus Habilidades de Comunicación Dependiendo del Interlocutor y del Contexto.



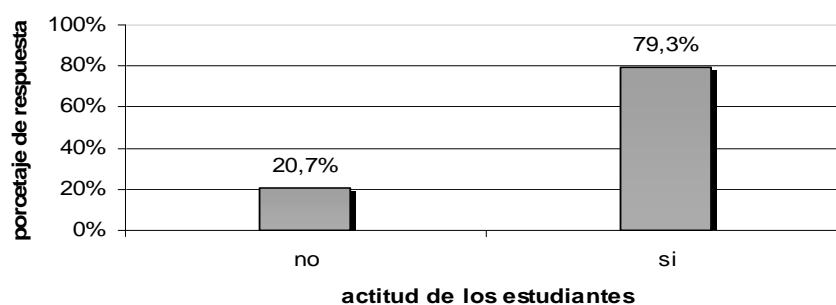
En la gráfica se observa como el 77% de los estudiantes ajusta dentro de los intercambios orales sus habilidades de escucha dependiendo del interlocutor, frente a un 22 %, que no lo hace. Sobre este aspecto, Melgar (citado en González y Marengo, 1999), plantea que, ajustar las habilidades de escucha en un intercambio, requiere de parte del oyente, un procesamiento de información básico, que pone de manifiesto los procesos de selección y reajuste del hablante y por añadidura debe hacer inferencias acerca de la cantidad, calidad y relevancia de la comunicación en la que está involucrado, sorteando las características particulares de la manera de hablar que tenga el que habla, para así modular su propio proceso de habla.

Gráfico 18. Distribución por grupos. Ajusta sus habilidades de comunicación dependiendo del Interlocutor y del Contexto.



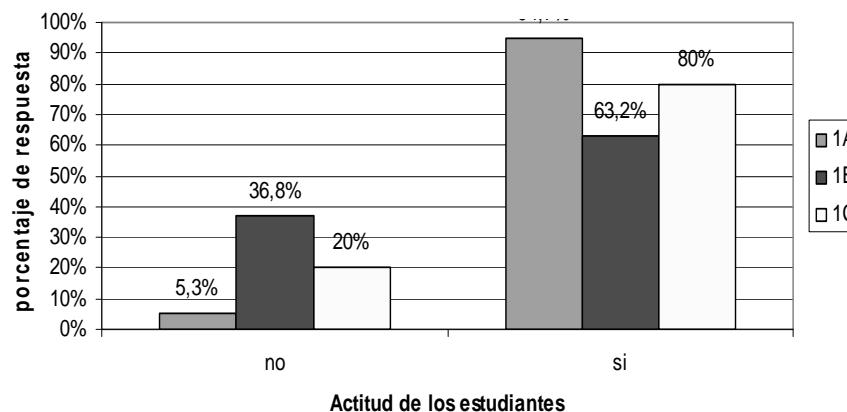
Este ítem, pone a prueba la capacidad de los estudiantes de ajustar sus habilidades de comunicación dependiendo del interlocutor y del contexto, es decir que modulan su registro discursivo para ajustarse a los requerimientos del contexto y a las intencionalidades y exigencias de la comunicación. El grupo 1A, nuevamente, obtiene un porcentaje por encima de los otros dos grupos con un 84,2%, frente a un 73 % en 1B y un 75% en 1C.

Gráfica 19. Sigue Instrucciones orales de tres Pasos



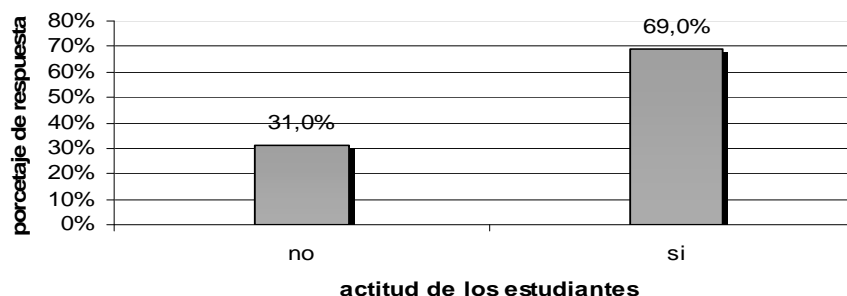
El seguimiento de instrucciones, hace parte de la elaboración y procesamiento de la información, a partir del uso de la escucha; la gráfica permite observar que un 79,3%, de estudiantes haciendo uso de su habilidad logran seguir instrucciones orales de tres pasos, frente a un 20,7%, de estudiantes que no lo logran.

Gráfica 20. Distribución Por Grupos. Sigue Instrucciones Orales de Tres Pasos



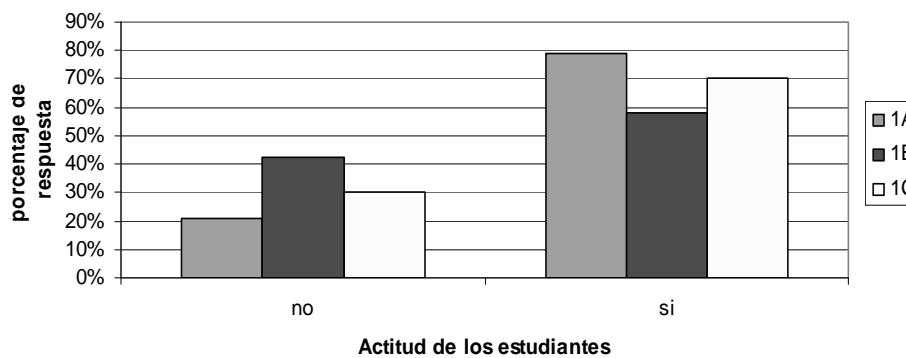
Teniendo en consideración el diseño de la actividad, la comprensión y la escucha se median por el seguimiento eficaz de instrucciones, de acuerdo con los resultados diferenciados por grado, se evidencia que el grado 1A, obtiene un 94,7%, el grado 1B un 63,2% y el grado 1C un 80%.

Gráfica 21. Usa Estrategias Conversacionales Básicas



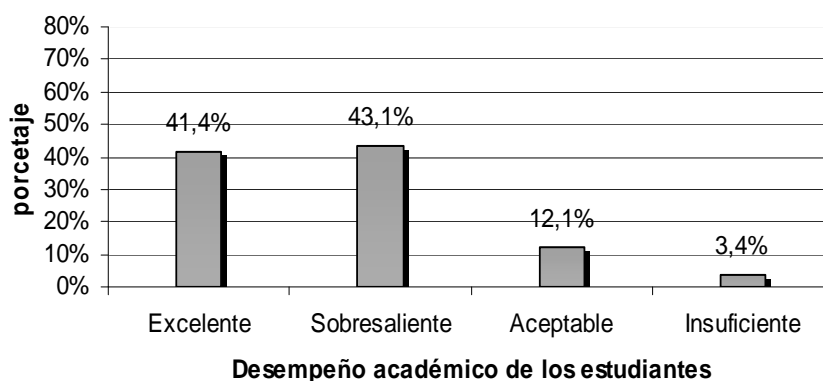
Frente al uso de estrategias conversacionales básicas, como, la formulación de preguntas para clarificar u obtener información, tomar turnos, levantar la mano para hablar, mantenerse en el tema y transmitir un mensaje, ubicarse de tal manera que exista contacto visual con el hablante, que parten de un adecuado procesos de escucha; se pudo observar a partir del gráfico, que un 69% de estudiantes, lo realiza, frente a un 31% de estudiantes que no logra este desarrollo. La escucha, afirma, Beuchat (1989), permite las interacciones conversacionales, e influye directamente en una serie de áreas del desarrollo humano, entre las cuales destaca, la internalización de reglas semánticas, sintácticas y fonológicas y la adquisición de destrezas sociales que se relacionan directamente con la comunicación, como el respeto de turnos, formulación de preguntas, mantenimiento del tema y trasmisión de mensajes.

Gráfica 22. Distribución por Cursos acerca del Uso de Estrategias Conversacionales Básicas.



En el uso de estrategias conversacionales básicas, el grado 1A, obtuvo un 78,9%, el grado 1B un 57,9% y el grado 1C un 70%, de estudiantes que emplean acciones para comunicarse respetando la dinámica comunicativa (Empleo de preguntas para clarificar, toma de turnos, levantar la mano, mantenerse en el tema y transmitir un mensaje).

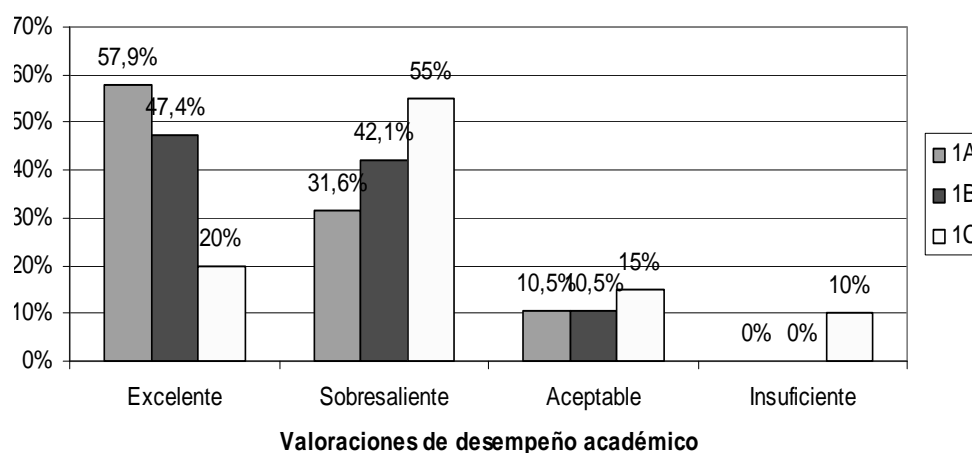
Gráfica 23. Caracterización del Desempeño Académico de los Estudiantes



El desempeño académico, es un indicador del desarrollo de competencias básicas establecidas para cada grado escolar y fue elegida como elemento para caracterizar la población dentro de los ambientes de aprendizaje de aula y sus formas de escucha, y como

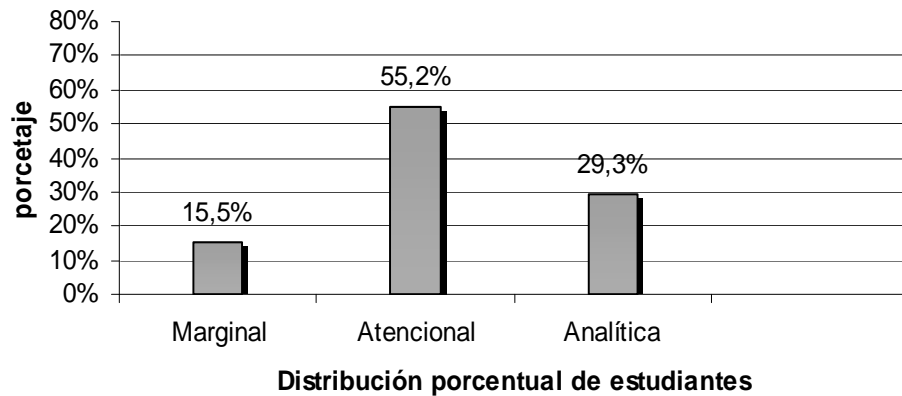
se observa en la gráfica, el 41,4% de estudiantes alcanza un nivel de desempeño excelente, el 43%, sobresaliente, 12% aceptable y el 3,4% insuficiente.

Gráfica 24. Distribución porcentual por Grupos. Caracterización del Desempeño Académico



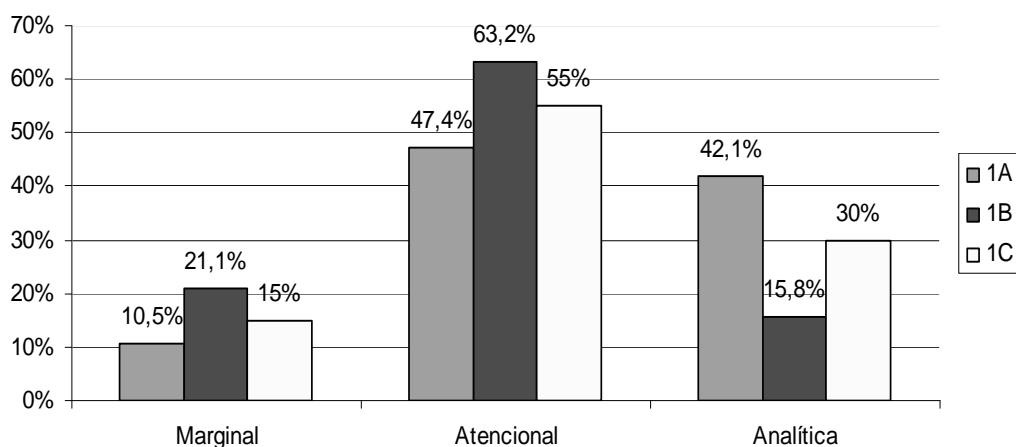
Sobre el desempeño académico específicamente en cada grado, se observa en la gráfica que, en el grado 1A, el 57% de los estudiantes obtiene un nivel de desempeño excelente, que implica un alcance en un nivel superior de los logros fundamentales para el grado, el 31,6%, de estudiantes se ubica en un nivel de desempeño sobresaliente, lo que indica que el alcance de logros fundamentales es alcanzado en un nivel alto y el 10,5% de estudiantes se ubica en un nivel de desempeño aceptable, indicador de que el alcance de los logros fundamentales para el grado se da en un nivel básico. En el grado 1B, los estudiantes se distribuyen así, 47,7% en un nivel de desempeño excelente, el 42,1%, en un nivel de desempeño sobresaliente y el 10,5% en un nivel de desempeño aceptable. En el grado 1C, el 20% de estudiantes está en un nivel de desempeño excelente, el 55% en un nivel sobresaliente, un 15% en el nivel aceptable y un 10% en un nivel insuficiente.

Gráfica 25. Formas de Escucha



Existen diferentes propósitos en el acto de escucha, se escucha para recuperar datos en otro contexto, para reproducir información de manera selectiva o ejecutar acciones en relación a las demandas de instrucciones y por ello existen diversas formas de escucha, diferenciadas como categorías del presente estudio en cuanto a la Escucha. En relación con lo anterior la gráfica muestra, un 55,2% de estudiantes que mantiene una escucha atencional, la cual hace referencia a la posibilidad de, focalizar la atención en un estímulo con el propósito de obtener información. El 29,3% logran una escucha analítica, que hace referencia a la posibilidad de analizar lo escuchado para resolver algo y por último un 15,5%, que mantiene una escucha marginal, lo cual indica que son estudiantes que atienden a otros estímulos, aparte de la información central de las interacciones comunicativas.

Gráfica 26. Distribución Por Grupos en Formas de Escucha



En cuanto a las formas de escucha, el grado 1B, obtiene un 63,2%, porcentaje representativo en la escucha atencional, que da cuenta de la capacidad para seguir instrucciones y ordenes simples, el grado 1C, lo sigue con un 55% y el grado 1A obtiene un 47,4%. En la escucha analítica, el grado 1A, obtiene el porcentaje más alto representado en un 42,1%, en este orden, sigue el grado 1C, con un 30% y con un 15,8% el grado 1B. Finalmente, en relación a la caracterización de estudiantes con escucha marginal, se encuentran los siguientes porcentajes, 1B registra el mayor porcentaje con un 21,1%, seguido del grado 1C, con un 15% y luego 1A con un 10,5%.

La identificación y práctica de las formas de escuchar tendrá directa incidencia no sólo en el desarrollo individual de los educandos, sino también en las relaciones que se den en el aula. Al conocerlos, el profesor tendrá un mejor manejo del ambiente, de aquellos estímulos favorecedores y entorpecedores del proceso de aprendizaje, y de cómo modificarlos para el beneficio de este mismo. Esto resulta de vital importancia para las capacidades comunicativas de los niños y así de su desenvolvimiento en todo lo académico, pues todo subsector se centra, inevitablemente, en diversos procesos de comunicación.

6.2 Ambientes de Aprendizaje de Aula

Tabla 2. Guión de Observación de Aula

Criterio	Respuesta					
	1A		1B		1C	
<i>Subdimensiones relativas al contexto en que tiene lugar el proceso físico:</i>						
Densidad (núm. de alumnos en relación con espacio del aula);	19		19		20	
Distribución espacial de los participantes (alumnos y profesor o profesora);	T		MR		T	
Condiciones de trabajo (ruido, iluminación, etc.); Ruido	No		Si		No	
Iluminación	Si		Si		Si	
Material : - Tipo	Cuentos infantiles, juegos didácticos, papelería. CD Películas Fichas didácticas Otros (cojines)		Cuentos infantiles, libros de texto. Papelería		Cuentos infantiles Juegos Didacticos Papelería Libros Otros (cojines)	
- Organización	Estantería Folderama		Locker Folderama		Archivado Folderama	
- Accesibilidad	Adecuada		No		No	
Decoración (características, origen,);	Ambientación, según proyecto de aula. Exposición de trabajos de los estudiantes.		No.		Temática Decorativa	
	1A		1B		1C	
Metodología de clase	SI	NO	SI	NO	SI	NO
La clase se desarrolla de forma magistral	83%	15%	12%	78%	83%	15%
La clase es interactiva	15%	84%	83%	15%	85%	15%
Se usan las dos estrategias	43%	35%	12%	78%	53%	47%
El docente expone los temas	83%	12%	53%	47%	53%	47%
En la clase se negocian los significados	22%	78%	78%	12%	78%	12%
El estudiante es receptor	75%	15%	33%	73%	35%	65%
El estudiante es interlocutor válido del docente	22%	78%	73%	33%	83%	17%
El docente privilegia la transmisión de contenidos	15%	83%	81%	23%	22%	78%
El docente enseña modos de escuchar		100%	11%	83%	17%	83%
Características de las actividades de grupo	- Individuales -La misma actividad para todos y al mismo tiempo.		-Individuales -La misma actividad para todos -Actividades grupales y cooperativas		-La misma para todos y al mismo tiempo -Actividades grupales y cooperativas	
Dimensiones referidas al uso de la escucha	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Los estudiantes escuchan durante la clase	78%	15%	56%	43%	49%	51%
Los estudiantes siguen instrucciones	95%	4%	95%	5%	87%	13%
Las orientaciones para el uso de la escucha por parte de los docentes son claras.	10%	83%	12%	88%	12%	88%
Se planean estrategias para el desarrollo de la escucha dentro del plan de clase.		100%		100%		100%

6.2.1 Descripción de los Ambientes de Aprendizaje de Aula

Un ambiente de aprendizaje (AA) es un espacio donde se lleva a cabo un proceso de aprendizaje. Se genera desde una situación inicial, con unos recursos particulares y unos participantes específicos, en una institución educativa con unas características dadas por su contexto. En él se llevan a cabo unas actividades diseñadas o planeadas por un profesor que busca el logro de unos objetivos de aprendizaje y que producen unos resultados en los estudiantes (Zea, Atuesta y González, 2000).

Dentro de la escuela, es el aula de clases donde se pone en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez en el interior, se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores y allí recobran importancia elementos del ambiente que facilitan o interviene en el proceso de aprendizaje. (Cano,1995)

6.2.1.1 Subdimensiones relativas al contexto en que tiene lugar el proceso físico

El guión de observación adaptado para este estudio, permite establecer en datos, lo siguiente en relación con los cursos participantes: los cursos del grado primero del Instituto pedagógico Arturo Ramírez Montufar, están conformado por 19 estudiantes, en el grado 1A, 19 en 1B y 20 en 1C; en la organización espacial, el grado 1A y 1C, conservan el estilo “Tradicional”, el maestro ubica su escritorio, en frente de las filas de pupitres de los estudiantes, mientras que en el grado 1B, los estudiantes están distribuidos en mesa redonda.

Las condiciones físicas que facilitan el trabajo, como la iluminación y control del ruido, son controladas y adecuadas para el trabajo en aula, en los grado 1A y 1C, a diferencia del grado 1B, que por su ubicación dentro de la estructura física del plantel, esta expuesto a ruido externo. En cuanto al material, en el aula se pude observar en el grado 1A, un

estante con libros, cuentos y juegos didácticos, en los tres grupos, existen archivadores y folderamas que aunque no permiten el libre acceso de los niños, guardan material que el docente maneja y dispone según las actividades.

La decoración del aula en el caso de 1A, es alusiva al proyecto de aula, cuyo tema centra sus procesos de aprendizaje en el estudio de los animales, hay otros elementos ubicados en las paredes como el horario o afiches de carácter decorativo, así como un espacio establecido para la exposición de trabajo de los estudiantes. En 1B, no se maneja decoración, eventualmente se usa un espacio del tablero para exponer trabajos de los estudiantes y el 1C, se exponen permanentemente trabajos de los estudiantes en relación al proyecto de aula, cuyo tema central es la geografía colombiana.

6.2.1.2 Metodología de Clase

En el caso del grado 1A, el desarrollo de la clase y la secuencia de actividades obedece a la clase magistral, en donde el docente imparte explicación de temas sobre los cuales giran las actividades de la sesión y va dando instrucciones sobre la realización de actividades, dentro de este espacio se va retroalimentado el aprendizaje permitiendo la participación de los estudiantes a través de preguntas formuladas por ellos y hacia ellos por parte del docente.

La clase tiene un espacio de interacción entre el docente y los estudiantes pero son pocas las oportunidades que se permite entre pares. No hay opción para la negociación de significados, ya que el docente permanentemente orienta el procesos de enseñanza, sobre la base de significados que el maneja, el rol de los estudiantes en este grado la mayoría del tiempo es de receptores de información, no se establece un dialogo entre el docente y sus estudiantes espontáneo, solo se da cuando se formulan preguntas; el docente privilegia la transmisión de contenidos, pero permite en esta acción el establecimiento de hipótesis de los estudiantes al respecto de los temas vistos. Al interior del aula se promueve la adquisición de habilidades comunicativas referidas a la lectura y la escritura, pero no se emplean estrategias específicas para el desarrollo y uso de la escucha.

Las actividades durante la clase, generalmente demandan de los estudiantes un trabajo individual, todos trabajan la misma actividad en el mismo espacio de tiempo.

En el grado 1B, la metodología de clase es interactiva, se exponen temas sobre los cuales giran las actividades y en este proceso se da un intercambio y negociación de significados, aunque los estudiantes la mayor parte del tiempo son receptores de información. Para la docente, los estudiantes son interlocutores válidos, da espacio para sus preguntas, análisis e intervenciones, realiza un barrido inicial sobre ideas previas acerca de los temas y no privilegia la transmisión de contenidos, ya que insiste en el análisis de la información para comprenderla. Enseña formas de escucha a pesar de no tener clara una estrategia curricular para su desarrollo y las actividades que orientan el aprendizaje son grupales de estilo cooperativo o individual bajo una misma instrucción para todos.

El grado 1C, se caracteriza por una metodología de clase que combina la práctica expositiva (Ochoa, 2005), y la clase interactiva, en la primera se exponen temas y en la segunda se da una negociación de significados, en donde los estudiantes no solo son receptores, sino que también participan como emisores activos dentro del acto comunicativo, siendo así interlocutores válidos para la docente. No se privilegia la transmisión de contenidos, por lo tanto se generan procesos de análisis y comprensión de la información y aunque se insiste en escuchar como habilidad para comprender, no existe una estrategia pedagógica ni curricular que fomente el desarrollo de la escucha.

6.2.1.3 Dimensiones referidas al Uso de la Escucha

En el grado 1A, se maneja una estrategia de control disciplinar referida al manejo del silencio durante la sesión de clase, así que la concepción del docente sobre sus estudiantes es que escuchan permanentemente; el grado 1B, al igual que el grado 1C, no maneja el silencio como control disciplinar, los niños hablan hasta que reciben en tono fuerte la instrucción de “Silencio” para escuchar, como un reclamo de orden, más que una estrategia para el desarrollo de la escucha. En las tres experiencias de aula, se evidenció, que los estudiantes siguen instrucciones, procesos que hacen posible el uso de la escucha (Beuchat,

2008). En los tres grados no son claras las orientaciones para el desarrollo de ninguna de las formas de escucha, así como tampoco se contempla dentro del currículo para el grado, estrategias pedagógicas para su desarrollo.

7. SIGNIFICACIÓN DE LOS HALLAZGOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación en un esfuerzo por generar un análisis a partir de las perspectivas teóricas, antecedentes investigativos y hallazgos. Se plantean de manera paralela las categorías del estudio, referentes a las formas de escucha y a los ambientes de aprendizaje de aula.

En lo referente a los indicadores de desempeño, que plantean el uso de la escucha, es importante notar que los resultados en todos los ítem, se distribuyeron en el rango positivo que denota el manejo de la escucha; en contraste con el diseño de estrategias curriculares para el desarrollo de la escucha, esta habilidad hoy librada a cada cual, no tiene un espacio de integración o selección de actividades específicamente pensadas en el contexto escolar para perfeccionar su uso.

En cuanto a la evidencia del uso de la escucha, es claro a partir de los resultados, que, los estudiantes independientemente de la falta de estrategias pedagógicas que fomente la escucha como un habilidad clave de la oralidad y así como las demás contar con estrategias curriculares; logran en el ambiente de aula, usar claves contextuales para atender al significado de la información, desarrollan vocabulario escuchando y discutiendo sobre las palabras o conceptos tanto familiares como abstractos durante la comunicación, es decir, así como lo afirma, Conquet (1983), la escucha es una de las bases de la actitud crítica, ya que permite, examinar argumentos, intercambiar significados, recibir información y comprender su uso.

La capacidad alcanzada por la población objeto del presente estudio, en cuanto a la identificación de conceptos o palabras nuevas, la realización de preguntas, la identificación de las intenciones comunicativas y la realización de inferencias basadas en el contexto, habla de la capacidad del que escucha, ya que solo este proceso permite que se integren espontáneamente habilidades como: identificación de señales orales entre otros sonidos circundantes; segmentar el mensaje de las palabras que lo componen y reconocer la sintaxis y la semántica de los enunciados. (González, 1999)

A parte de las destrezas lingüísticas, el oyente debe dominar un abanico de conocimientos y habilidades no lingüísticas, como, el uso del silencio como recurso para atender adecuadamente al interlocutor, que además, según, Del Río (1993), el silencio permite al oyente, tener una razón o motivo para escuchar, y desarrollar habilidades de interpretación frente a lo que escucha. Esto llama la atención sobre la naturaleza activa de la escucha y cuestiona los enfoques de la comprensión oral basados en el concepto de oyente grabadora, es decir de un oyente que absorbe e interpreta de manera automática lo que oye.

En cuanto a los indicadores de oralidad referentes a la escucha, es importante analizar que los estudiantes si escuchan, en su mayoría, pero el análisis se enriquece cuando se plantea de que forma escuchan, y es allí, cuando se evidencia en los resultados, que la forma de escucha que prevalece es la atencional, que hace referencia al ejercicio de focalizar la atención en un estímulo con el propósito de obtener información. Ejemplo: seguir instrucciones y órdenes simples. (Nunan, 1996)

Lo anterior, plantea a grandes rasgos que el uso de la escucha en la escuela, esta, centrado en la demanda de atender para el seguimiento de acciones que les permitan a los estudiantes alcanzar la meta de la actividad propuesta, forma de escucha que facilita la ejecución, y esta como expresión del desempeño académico. La escucha analítica, como forma que permite analizar lo escuchado, para comprender, no esta discriminada para ser desarrollada en los estudiantes ya que ellos actúan bajo la demanda de las tareas o de los docentes y estas se logran al seguir adecuadamente las instrucciones de lo pedido.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje de aula, es significativo observar como en el grupo en donde predomina la clase magistral como estrategia metodológica, existe una mayor capacidad de escucha analítica, la cual, según Conquet (1983), se caracteriza por el dominio de la aptitud para reagrupar partes del discurso y así poder deducir la idea central o las ideas secundarias, aptitud para decidir sobre varias alternativas, deducir lógicamente a partir de lo entendido, aptitud para utilizar plenamente las claves del contexto verbal y finalmente la aptitud para seguir instrucciones y no perder la secuencia de las acciones.

Lo anterior, invita a la reflexión de la forma de escucha que este tipo de estrategia desarrolla, los niños escuchan, porque la actividad expositiva requiere de la demostración de atención la cual esta centrada en el rol del oyente, como elemento receptor pasivo frente a la transmisión de conocimientos, pero el manejo, dentro de una coherencia conceptual, y una estructura de clase regulada, motivan la participación de la escucha como recurso de análisis. (González, 1999)

Según, Nunan (1996), hay factores motivacionales del entorno que interfieren en la escucha y generan la presencia de *filtros afectivos*, que impiden o permiten la entrada de la información y todo esto tiene que ver cuando las personas se sienten o no parte de un grupo Y ven la utilidad de escuchar, por lo tanto el diseño de un ambiente de aprendizaje de aula debe motivar en el nivel instrumental y de manera integrada, desde su estrategia metodológica, la funcionalidad de escuchar.

Los ambientes de aprendizaje de aula encontrados, dan cuenta de las concepciones individuales de los docentes, y al interior de ellos son muchas las habilidades que se desarrollan para alcanzar procesos de aprendizaje, las habilidades cognitivas que tiene que ver con la comprensión lectora y la escritura, sin embargo ocupan el primer lugar en el desarrollo de estrategias pedagógicas con impacto curricular, así como existen otros elementos que tienen un trato diferenciado dentro del ambiente de aula, se reflexiona acerca de las normas de convivencia, se diseñan estrategias para elevar el desempeño académico, se atienden los ritmos de aprendizaje y las dificultades en el manejo de los ritmos para aprender, pero nunca se da una reflexión pedagógica sobre el lugar de la escucha en esta gama de dificultades y cómo un trabajo sostenido con la escucha podría tener alguna influencia en el abordaje de estos conflictos.

Ningún docente, en las tres experiencias observadas, planea su ambiente de aprendizaje de aula para favorecer la escucha, sin embargo se le reclama, con una confianza tácita, de que es una habilidad ya adquirida, en ambientes cotidianos distintos a los del aula, en cambio, otras habilidades y estrategias como la lectura y la escritura si son inherentes al ejercicio de enseñanza de la escuela.

En el curso 1A, predomina el estilo tradicional en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la clase se desarrolla bajo el método magistral, y a pesar de ello, es donde los resultados de las formas de escucha, en relación con los demás cursos, evidencian el porcentaje más alto en relación a la escucha analítica, la cual requiere de un ejercicio de interpretación direccionado para emitir juicios o generar aprendizajes. En este sentido, Leonard (1991) dice que, el buen escucha capta las ideas complejas, las expresas y las subyacentes. Esa captación requiere que se centre la atención cuidadosamente en lo que se dice y cómo se dice. El buen escucha es también un escucha analítico, ya que no se limita a absorber y guardar lo que se dice, sino que revisa y edita las ideas presentadas.

En cuanto a desempeño académico, variable elegida para caracterizar el ambiente de aprendizaje de aula, es también el grado primero A, el que obtiene un mayor porcentaje de estudiantes en el rango de excelencia, lo cual indica que la estrategia empleada durante el proceso de enseñanza y el de aprendizaje es efectiva en términos de datos y además existe en este grupo un mayor número de estudiantes que presenta un desarrollo de la forma de escucha más especializada. En relación a los otros aspectos tenidos en cuenta para designar el ambiente de aprendizaje, es importante resaltar que en este grupo, existía un esfuerzo didáctico por decorar acorde con el proyecto de aula elegido, y frente a la convivencia se mantenía un fuerte patrón de disciplina y manejo del silencio como recurso para escuchar, los espacios de diálogo, discusión, toma de onces o juego, estaba delimitados dentro de una rutina clara y los tiempos de realización eran los mismos dentro del horario.

El curso primero B, también ofrece hallazgos interesantes, presenta un alto porcentaje en la forma de escucha atencional, que como recurso en el manejo de la escucha es valioso para generar formas más especializadas, además es manejada por un alto número de estudiantes del curso, que logran focalizar la atención y por lo tanto dirigir su escucha para el seguimiento de instrucciones, cumplimiento de ordenes, realización de actividades y participación en la dinámica de aula, la cual proponía un enfoque interactivo, constructivista y permitía espacios para la interacción de pares. Sin embargo, a diferencia de los otros dos grupos, este curso presentó el porcentaje más alto en el uso de la forma

marginal de escucha, evidenciando casos particulares de distracción constante y de falta de direccionalidad sobre la escucha.

En cuanto al desempeño académico, los estudiantes se distribuyeron entre excelente y sobresaliente, con algunas excepciones en aceptable, lo cual indica que la estrategia empujada para el aprendizaje era efectiva y había una evidencia del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en el grado.

El grado primero C, a pesar de no ser el más alto, presentó un mayor porcentaje de estudiantes en la forma de escucha atencional y el segundo porcentaje mayor de estudiantes en la forma de escucha analítica, con otros casos aislados de escucha marginal, pero que cuentan en el momento de referir estos hallazgos y resulta significativo comparar con el grado primero A, ya que en este grado existe una práctica metodológica y pedagógica basada en los principios constructivistas y un reclamo constante por permitir a los niños la construcción del conocimiento, sobre esta base las rutinas de aula son flexibles, se plantean actividades cooperativas para los niños, pero constantemente interviene la maestra controlando la disciplina, se reclama la escucha para realizar silencio y no se propicia un ambiente de aula en relación a los aspectos físicos, didácticos o los referidos a la escucha que genere en los estudiantes la necesidad del desarrollo de una forma de escucha para aprender.

8. CONCLUSIONES.

La presente investigación caracteriza los ambientes de aprendizaje de aula de un grado en particular y las formas de escucha que allí se promueven, por lo tanto cumple con el objetivo central, sin embargo los resultados obtenidos, no plantean una estrecha relación frente al ambiente y el desarrollo de la escucha, ya que la planeación de estrategias pedagógicas que tengan un sustento en el currículo para esta habilidad no existen.

A lo largo del desarrollo de este estudio, se encontró un vacío en la investigación nacional en el tema y este trabajo hace un aporte en este sentido. Sin embargo, es necesario realizar estudios más amplios sobre la manera como los ambientes de aprendizaje de aula influyen el desarrollo de la escucha y cual es la forma de escucha que debiera potenciarse en el contexto escolar. Pero sobre todo, se requieren intervenciones que documenten rigurosamente el impacto real de la escucha en los procesos de aprendizaje.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar y del desarrollo de las habilidades comunicativas; esto no solo se compone de representaciones o esfuerzos personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad del aula y la experiencia allí vivida. La construcción del conocimiento a partir de la mediación de los otros, tiene ya varios referentes investigativos de la corriente constructivista, por lo tanto el docente tiene una gran posibilidad de lograr esa mediación a través del diseño de ambientes de aprendizaje de aula. (Gimeno, 1988)

Teniendo en cuenta el diseño de ambientes de aprendizaje de aula, es importante reflexionar acerca de la relación entre los procesos psicológicos superiores puestos en juego en la escritura y la lectura y las habilidades de escucha y habla, buscando en que medida se complementan, qué influencia tiene el trabajo sostenido de cada uno, en los restantes y cuál es su lugar en la formación integral de los estudiantes.

La identificación y desarrollo de los diversos tipos de escucha, tendrá directa incidencia no sólo en el desarrollo individual de los educandos, sino también en las relaciones que se den

en el aula. Al conocer las formas de escucha, el profesor tendrá un mejor manejo del ambiente, de aquellos estímulos favorecedores y entorpecedores del proceso de aprendizaje, y de cómo modificarlos para el beneficio de este mismo. Esto resulta de vital importancia para las capacidades comunicativas de los niños y así de su desenvolvimiento en todo lo académico, pues este se centra, inevitablemente, en diversos procesos de comunicación. (González, 1999)

La habilidad de escuchar implica reaccionar significativamente a lo escuchado, y su desarrollo en el aula es fundamentalmente responsabilidad del profesor. En primera instancia, éste debe demostrar una actitud positiva hacia el escuchar, haciendo hincapié en la importancia de esta habilidad, reforzando buenos hábitos y mostrándose como un modelo a seguir. También es necesario que favorezca el desarrollo del escuchar, creando ambientes respetuosos, interactivos, en los que sea fundamental prestar atención y haya constantes instancias de uso de la audición; como también propiciar el enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes, mediante actividades de conversación, descripción y lectura en voz alta, entre otras.

Así mismo, el docente debe propiciar conversaciones de forma voluntaria, libre y autónoma, para lograr que los estudiantes sean, capaces de pedir la palabra, sostener discusiones y respetar los turnos de otros. Para ello, es necesario evaluar las metodologías de aula y valorar la interactividad como estrategia que fomenta la negociación de significados y el reconocimiento del otro como interlocutor válido, dentro del acto comunicativo.

La importancia del desarrollo del escucha es múltiple y muy variada. Aprender a escuchar permite al niño aprender modos de actuar y de dirigirse a los demás; reconocer gestos o tonos de voz y significado de las palabras en distintas circunstancias. El desarrollo del escucha facilita la integración social en el aula, permite a los educandos conocer y respetar distintas opiniones e interacciones de acuerdo a ciertas normas de convivencia que son necesarias para la construcción de los aprendizajes. Un buen entrenamiento en la capacidad de escuchar comprensivamente beneficia las habilidades lectoras. (Conquet, 1983)

Para esto, se debe tener en consideración que existen ciertas medidas que propician el “buen escuchar”, como, por ejemplo: establecer claramente el objetivo del proceso, orientar la utilidad de la escucha para los niños, constituir un ambiente participativo y que promueva la confianza y libertad de opinión, mostrarse, como profesor, como un modelo a seguir del escuchar, promover actividades en las que se ejerciten todos los niveles de éste. Investigaciones, destacan que el estudiante que comprenda lo que escucha, será también un lector atento y hábil, en cuanto le resultará más fácil seguir instrucciones, evocar situaciones previas, analizar ideas y reorganizar secuencias. (Melgar, citado por González y Marengo, 1999).

Es importante considerar que el maestro tiene la responsabilidad de diseñar ambiente de aprendizaje de aula, que lleven a los estudiantes a indagar, explorar, discutir, generar productos para aprender y así mismo orienten las estrategias pedagógicas, representadas en competencias, logros e indicadores que desarrollen la escucha. El ambiente juega un papel fundamental para generar un aprendizaje de calidad. Es fundamental la planeación de las actividades de aula orientadas a propósitos de aprendizaje y con base en necesidades reales de los estudiantes.

Por último, la revisión teórica y los pocos antecedentes investigativos permiten concluir que enseñar a escuchar no es tarea fácil, pero si existe un empeño por superar la confianza en que su saber es espontáneo y se plantea que su desarrollo está marcado por el empleo de estrategias vinculadas con modalidades del pensamiento, que por lo tanto merece un lugar en el diseño metodológico orientado al aprendizaje, se rescataría su función dentro del procesos de comprensión y análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, L. (1996). *Planificación Educativa*. Conceptos, métodos, estrategias y técnica para educadores. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bowers, C., Flinders, D. (1990). *Responsive teaching*. N. Y. Teachers Collage Press.
- Beuchat, C. (1989). "Escuchar: el punto de partida", en *Revista Lectura y vida*. Argentina.
- Codina, A. (1999) "Comunicaciones interpersonales efectivas en el trabajo directivo", en *Revista Espacio*.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Cano, M. (1995) *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica. N° 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching The crafts of reading, writing and mathematics. En L. B. Resnicck (Ed.), *Knowing, learning and instruction – Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza [Capítulo 17].
- Conquet, A. (1983). *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del libro.
- Corte, E., (1995) *Aprender Activamente*, en: *Ambientes Educativos Dinámicos*. Montevideo Universidad Católica de Uruguay.
- Cuervo, C., y Flórez, R. (2004). *El lenguaje en la educación*. Una perspectiva Fonoaudiológica. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de medicina. Bogotá.
- Cuervo, C., y Flórez, R. (1993) *El lenguaje en la educación*. Enfoques Pedagógicos. 1, 3, 5 - 15 Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Bogotá.

De Pablo, P y Trueba, B. (1999) *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Diseñar Ambientes de Aprendizaje en educación infantil. Barcelona: Ed. Praxis, S.A.

Duarte, J. (1999). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. En *Revista Iberoamericana de educación*. No 25, pp. 33 – 44.

Díaz, B. Y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para una aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Bogotá: Ed Mc Graw Hill.

Erazo, P. (1995). Hacia una enseñanza de las ciencias por investigación. *Revista Educación y Cultura*. No 38. Bogotá.

Flórez, R y Moreno, M (2006). Comunicación y Lectura en el Aula: Un Ecosistema. En *Fundalectura: Memorias del 7º congreso Nacional de lectura*. 4º Coloquio Colombo-Frances de Bibliotecas (pp. 151 - 157). Bogotá: Editor.

Flórez, R y Moreno, M (2006). PFPD Lenguaje en la educación. Programa de formación permanente de docentes. Universidad Nacional de Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación.

Fundación FES (1993, pp. 14 – 20): Fundación Restrepo Barco, Ministerio de Educación de Colombia. Conocimiento, juego y materiales educativos. Cali.

Gimeno, J. (1988). *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.

González, S. y Marengo, L. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Argentina: Ed. Paidós. (Cap. 2).

Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Trad. Claudia Gillman (3ª Ed.). Argentina: Aique Grupo Editorial S.A

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill

Leonard, H. B. (1991). With open ears: listening and the art of discussion leading. In: *Education for Judgement*. Roland Christensen, David Garvin, and Ann Sweet (Editors). Boston: Harvard Business School Press. Pp. 137-152

Loughul, E. y Sunina, H. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: ediciones Morata.

MINED, Colectivo de autores (2004). *Ajustes curriculares para le enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Miñana, C (2000). Pensar la docencia como proyecto: Hacia una docencia más reflexiva. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 1-4.

Moreno, M. (2006) "La Oralidad y la Escucha activa". En: Conferencia PFPD Leer, escribir, escuchar y hablar para el éxito académico y la vida adulta. Julio 29, Universidad Nacional, Bogotá.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge. Cambridge University Press.

Organización de Estados Iberoamericanos (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo,

Ojalvo, V (1999). "¿Cómo hacer más efectiva la comunicación?", en *Comunicación Educativa*, CEPES, Universidad de La Habana,

Ordóñez, C. (2004). "Pensar pedagógicamente desde el constructivismo". En *Revista de estudios Sociales*. Diciembre, No 19, Bogotá. Pgs. 7 – 12.

Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? en Winske, M. (ed.). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, H., (1997): *Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación*. Bogotá.

Sandoval, C. (1996). *Modulo 4: Investigación cualitativa*. Bogotá ICFES.

Sepúlveda, A., Flórez, R. y Álvarez., B. (2004). *El programa guiones: Una propuesta para el desarrollo de la comunicación oral y escrita*.

Trister, D y Colker, L.(2000). *El currículo creativo para educación preescolar*. Washington, DC:Teaching Strategies.

Vigotsky, (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Welcome to the design of constructivist Learning Environments (CLEs). En: [Http://tiger.coe.missouri.edu/jonassen/courses/CLE/main.html](http://tiger.coe.missouri.edu/jonassen/courses/CLE/main.html). Consultado el 19 de julio de 2005.

ANEXOS

Anexo 1. ESCALA DE APRECIACIÓN PARA EVALUAR LAS FORMAS DE ESCUCHAR

ESCALA DE APRECIACIÓN.

Profesora: MARITZA ZÚÑIGA C.

Niveles educacionales: Adaptable a distintos niveles de enseñanza- aprendizaje).

Definición: Disposición de los docentes para aprender a distinguir distintos tipos de escucha, en los estudiantes:

Escala:

- Preferentemente:4
 - Frecuentemente: 3
 - Ocasionalmente: 2
 - Rara vez: 1
- Estudiante:

___ Grado: _____

INDICADORES

4 3 2 1

A. MARGINAL.: -Escucha sonidos que están en un plano distinto a la actividad de la clase,.(sonidos del ambiente, música de fondo, conversación de compañeros etc).

B. ATENCIONAL.: -Escucha órdenes, instrucciones y/o mensajes, participando activamente de éstos.

C. ANALÍTICA: -Escucha críticamente el mensaje y responde a preguntas, o da su opinión sobre éste.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas,
Camino Nido de Águila 14557, Lo Barnechea, Santiago.

Fono: 56-2-4881531 Fax: 56-2-2162057

Consultas: cpeip.adminrmm@mineduc.cl

Anexo 2. REJILLA INDICADORES DE ORALIDAD – ESCUCHA GRADO PRIMERO

Indicadores de desempeño	Si	No
Usa claves contextuales para atender al significado por ejemplo turnos, movimientos del cuerpo, gestos, miradas del interlocutor		
Desarrolla vocabulario escuchando y discutiendo sobre las palabras o conceptos tanto familiares como abstractos durante al comunicación.		
Identifica conceptos o palabras nuevas y pregunta por su significado		
Hace preguntas en busca de respuestas y ampliación de las explicaciones de las ideas de otras personas.		
Identifica las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves como tópico, manejo de la voz, la entonación, la fluidez, el manejo del cuerpo y de los turnos.		
Identifica las intenciones comunicativas de los interlocutores y del contexto a partir de claves lingüísticas como: propósito, significado y uso de las palabras en el mensaje,		
Identifica el silencio como recurso para atender adecuadamente al interlocutor		
Realiza inferencias basados en el contexto y en conocimiento previo (por ejemplo, respecto a los rasgos, sentimientos o acciones de los personajes).		
Ajusta su habilidades de comunicación dependiendo del interlocutor y del contexto		
Sigue instrucciones orales de tres pasos.		
Usa estrategias conversacionales básicas (incluyendo pero no limitándose a hacer preguntas para clarificar u obtener información, tomar turnos, levantar la mano para hablar, mantenerse en el tema y transmitir un mensaje, ubicarse de frente al hablante).		

Anexo 3. Guiones De Observación En El Aula

Diligenciado por el investigador

Criterio	Respuesta					
	1A		1B		1C	
<i>Subdimensiones relativas al contexto en que tiene lugar el proceso físico:</i>						
Densidad (núm. de alumnos en relación con espacio del aula);	19		20		20	
Distribución espacial de los participantes (alumnos y profesor o profesora);	T		MR		T	
Condiciones de trabajo (ruido, iluminación, etc.); Ruido	No		Si		No	
Iluminación	Si		Si		Si	
Material : - Tipo	Cuentos infantiles, juegos didácticos, papelería. CD Películas Fichas didácticas Otros (cojines)		Cuentos infantiles, libros de texto. Papelería		Cuentos infantiles Juegos Didacticos Papelería Libros Otros (cojines)	
- Organización	Estantería Folderama		Locker Folderama		Archivado Folderama	
- Accesibilidad	Adecuada		No		No	
Decoración (características, origen,);	Ambientación, según proyecto de aula. Exposición de trabajos de los estudiantes.		No.		Temática Decorativa	
	1A		1B		1C	
Metodología de clase que favorece la escucha	SI	NO	SI	NO	SI	NO
La clase se desarrolla de forma magistral	X			X		X
La clase es interactiva		X	X		X	
Se usan las dos estrategias		X		X	X	
El docente expone los temas		X	X			X
En la clase se negocian los significados	X		X		X	
El estudiante es receptor	X			X		X
El estudiante es interlocutor válido del docente		X	X		X	
El docente privilegia la transmisión de contenidos		X		X		X
El docente enseña modos de escuchar						
Dimensiones referidas al uso de la escucha						
Los estudiantes escuchan durante la clase	X			X		X
Los estudiantes siguen instrucciones	X		X		X	
Las orientaciones para el uso de la escucha son claras		X		X		X