

Artículo de investigación

Diagnóstico de las competencias comunicativas en estudiantes de educación básica secundaria en grado octavo, en Armenia, Quindío

Diagnosis of communication skills in eighth-grade students in basic secondary education in Armenia, Quindío

Alejandra Cardona Moreno¹

Recibido: 25 de julio de 2025

Aceptado: 6 de octubre de 2025

Fecha de Publicación: 1 de diciembre de 2025

Resumen:

En este artículo se explora el desarrollo de las competencias comunicativas es fundamental en la formación integral de estudiantes de educación básica secundaria; sin embargo, en distintos contextos escolares persisten dificultades en lectura, escritura y oralidad. Este estudio tuvo como objetivo analizar e interpretar los hallazgos de un diagnóstico cualitativo sobre las competencias comunicativas en estudiantes de octavo grado de tres instituciones públicas de Armenia, Quindío. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño diagnóstico orientado a comprender sus prácticas comunicativas en situaciones escolares específicas.

Participaron estudiantes seleccionados por muestreo intencional y la información se recolectó mediante técnicas cualitativas dirigidas a explorar comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. El análisis se realizó mediante categorización inductiva, identificando patrones en los desempeños comunicativos. Los resultados evidencian dificultades en comprensión inferencial y crítica, debilidades en coherencia escrita y participación oral limitada con escasa argumentación, así como fragmentación entre las habilidades. No obstante, se reconocen potencialidades cuando las actividades se vinculan con sus intereses. El diagnóstico constituye un insumo para orientar decisiones pedagógicas de fortalecimiento comunicativo.

Palabras clave: Competencias comunicativas, diagnóstico educativo, enfoque cualitativo, educación básica secundaria, octavo grado

¹ Comunicadora Social – Periodista. Universidad del Quindío.

Especialista en Gerencia de Comunicación, Universidad Católica de Pereira (Colombia)

Magister en Comunicación en las Organizaciones, Pontificia Universidad Javeriana sede Cali (Colombia)

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá); amoreno@uniquindio.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3677-0922>

Abstract:

The development of communicative competencies is fundamental to the comprehensive education of lower secondary students; however, persistent difficulties in reading, writing, and oral expression remain evident across different school contexts. This study aimed to analyze and interpret the findings of a qualitative diagnostic assessment of communicative competencies in eighth-grade students from three public schools in Armenia, Quindío. A qualitative approach with a diagnostic design was adopted to understand students' communicative practices in specific school situations.

Participants were selected through purposive sampling, and data were collected using qualitative techniques to explore reading comprehension, written production, and oral expression. The analysis was conducted through inductive categorization, identifying patterns in communicative performance. Results show difficulties in inferential and critical comprehension, weaknesses in written coherence, and limited oral participation with scarce argumentation, as well as fragmentation among skills. Nevertheless, potentialities emerge when activities connect with students' interests. The diagnosis provides a basis for guiding pedagogical decisions aimed at strengthening communicative competence.

Keywords:

Communicative competencies, educational diagnosis, qualitative approach, lower secondary education, eighth grade.

1. Introducción:

En la educación básica secundaria, las competencias comunicativas constituyen un componente central para la formación integral de los estudiantes, ya que permiten comprender, producir e interpretar discursos dentro de situaciones académicas concretas. Más allá de su función instrumental, el lenguaje en el aula habilita la participación en actividades pedagógicas, la respuesta a consignas académicas y la interacción con otros miembros del grupo. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias comunicativas implica la integración de procesos cognitivos, discursivos y socioculturales que condicionan la manera en que los estudiantes comprenden información, elaboran respuestas y asumen posiciones frente a diversos contenidos. En este desarrollo intervienen dos aspectos fundamentales, el rol del docente y la transversalidad en todo el proceso académico. Como lo plantea Reyzábal (2012) “las competencias deben trabajarse en la escuela desde la Educación Infantil y a partir de todas las áreas, lo que pide un trabajo globalizado por parte del docente, nunca repetitivo, ni teórico, ni ajeno a las realidades de los niños” (p.74).

A pesar de lo mencionado anteriormente y de su importancia en el currículo escolar, en la práctica educativa se observan dificultades persistentes en la comprensión lectora, la organización de la producción escrita y la participación oral argumentativa. Estas dificultades no suelen presentarse como errores aislados sino como patrones de interacción en los que el lenguaje se utiliza de manera limitada: se responden preguntas sin profundizar en el sentido y las intervenciones orales tienden a ser breves y con escasa articulación discursiva. Tal como se evidencia en los resultados de este estudio, la comprensión inferencial y crítica de los textos, la coherencia en la escritura y la argumentación oral constituyen los principales desafíos en la consolidación de las competencias comunicativas de los estudiantes de octavo grado.

Cuando estas prácticas no se fortalecen en los primeros años de secundaria, y debido a que las competencias comunicativas son transversales a todo el currículo académico, tienden a trasladarse a otras áreas disciplinares y a los procesos evaluativos posteriores, afectando la formación integral del estudiante. Como lo menciona Noblecilla et al. (2025) “el desarrollo de las competencias comunicativas resulta esencial para la formación integral de los estudiantes, ya que les facilita la expresión clara y precisa de ideas, el razonamiento argumentativo sólido y la adaptación efectiva a diversos contextos académicos y profesionales” (p.1262).

En este marco, el estudio y diagnóstico de competencias comunicativas se configura como una herramienta estratégica para aproximarse al estado inicial de estas prácticas, permitiendo identificar tensiones entre lo esperado en el currículo y lo que realmente ocurre en el aula. Bermúdez y González (2011), argumentan que:

El estudio de la competencia comunicativa requiere, entonces, de una visión holística alejada de posturas mecanicistas y rígidas para dar paso a una multifactorial y necesariamente subjetiva o por lo menos flexible; particularmente cuando se aplica al contexto organizacional, donde las relaciones humanas determinan la consecución de los objetivos. P.6

Desde un enfoque cualitativo, el interés no radica en establecer niveles de desempeño estandarizados, sino en comprender cómo los estudiantes emplean el lenguaje y qué condiciones pedagógicas favorecen o limitan dichas prácticas. Este énfasis permite reconocer, tal como se observa en los resultados, que la seguridad discursiva y la coherencia en la expresión escrita y oral dependen tanto del contexto de la tarea como de las oportunidades reales de interacción significativa.

El grado octavo constituye un momento especialmente relevante dentro de la educación básica secundaria, dado que convergen mayores exigencias académicas y una expectativa de participación más autónoma frente a la lectura, la escritura y la argumentación. Esta perspectiva es considerada Valdez-Esquivel y Pérez-Azahuanche (2021):

Las competencias comunicacionales no son innatas, no se nacen con ellas, por eso, es posible mejorarlas con intervenciones adecuadas; los expertos apuestan a que mientras estas sean aplicadas a más temprana edad escolar, en la escuela el niño crecerá con ellas y a medida que avance en su vida escolar también lo harán las competencias comunicacionales. p. 438

No obstante, estas demandas suelen implementarse sin un análisis previo del funcionamiento real de las prácticas comunicativas, lo que con frecuencia conduce a interpretar las dificultades como deficiencias individuales, en lugar de fenómenos pedagógicos generalizados. Los hallazgos del diagnóstico muestran que, si bien algunos estudiantes logran intervenir con claridad en situaciones informales o estructuradas, enfrentan vacilaciones y fragmentación discursiva al sostener ideas propias o al elaborar argumentos más extensos. A partir de lo anterior, este artículo se centra en el análisis e interpretación de un diagnóstico cualitativo realizado en estudiantes de octavo grado en el marco de una investigación doctoral en educación. La finalidad es reconocer cómo se manifiestan las competencias comunicativas, qué tensiones emergen en su desarrollo y de qué manera la lectura, la escritura y la oralidad se articulan o se fragmentan en la experiencia escolar cotidiana.

Asimismo, el análisis busca ofrecer elementos para la comprensión pedagógica de las prácticas observadas y plantear interrogantes sobre el diseño de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del lenguaje en el contexto escolar, considerando la relación entre desempeño individual y condiciones del aula.

2. Marco teórico

El estudio de las competencias comunicativas en el contexto escolar exige comprenderlas como un constructo complejo que integra dimensiones lingüísticas, sociales y cognitivas. Desde una perspectiva educativa contemporánea, comunicarse no se limita al dominio formal de la lengua, esta implica usarla de manera pertinente en situaciones reales de interacción. En este sentido, la noción de competencia comunicativa se fundamenta en el reconocimiento de que el lenguaje es una práctica social situada, cuya eficacia depende tanto del conocimiento lingüístico como de la interpretación del contexto. En este mismo sentido, las competencias comunicativas deben contemplarse como:

“un elemento clave y uno de los ejes fundamentales de desarrollo de la sociedad actual; y es de acuerdo con este criterio, que surgen en las últimas décadas del siglo XX, nuevos enfoques educativos, que se centran en la comunicación abierta, reflexiva y crítica de los actores del proceso educativo” (Amador, 2023, p.21)

La conceptualización moderna de esta categoría se origina en la ampliación del concepto de competencia lingüística. Mientras los enfoques estructuralistas privilegiaban la corrección gramatical, la propuesta de Hymes (1971) introdujo la idea de que hablar adecuadamente supone saber cuándo, cómo y para qué usar el lenguaje, calificando a la competencia comunicativa como la habilidad que permite reconocer “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. La comunicación se entiende entonces como una acción social regulada por normas culturales y expectativas compartidas. En el ámbito escolar, esta perspectiva permite interpretar por qué los estudiantes pueden dominar estructuras formales del idioma y aun así presentar dificultades para participar en discusiones académicas, explicar ideas o sostener posiciones argumentativas.

Posteriormente, el modelo desarrollado por Canale y Swain (1980) planteó el concepto de competencia comunicativa “para referirnos a la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua”, componentes interrelacionados gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. El componente gramatical remite al conocimiento de reglas formales; el sociolingüístico, a la adecuación contextual; el discursivo, a la coherencia y cohesión textual; y el estratégico, a los recursos que permiten superar dificultades durante la interacción. Esta organización resulta especialmente pertinente para el análisis escolar, ya que evidencia que los problemas de lectura, escritura y oralidad no corresponden a una sola habilidad, sino a la articulación incompleta entre estos componentes.

Dentro de esta perspectiva, la lectura no puede entenderse únicamente como decodificación, sino como construcción de significado. Comprender implica relacionar información explícita con conocimientos previos, establecer inferencias y reorganizar el sentido global del texto. Cuando este proceso no se consolida, la producción escrita tiende a fragmentarse y la oralidad se limita a la repetición de información. Por ello, la competencia discursiva ocupa un lugar central: permite organizar ideas, jerarquizar información y sostener una progresión temática comprensible para otros interlocutores. La escritura, por su parte, se concibe como un proceso recursivo de elaboración del pensamiento. De acuerdo con Daniel Cassany (1999):

“aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de

aprender géneros escritos particulares (carta, narración), o tomar conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes”

Escribir implica planificar, textualizar y revisar continuamente, actividades que requieren conciencia metacognitiva. En el contexto educativo, la dificultad no suele radicar en iniciar el texto, sino en desarrollarlo y mantener la coherencia argumentativa. Esto revela que la enseñanza centrada únicamente en el producto final limita la consolidación de la competencia comunicativa, ya que invisibiliza los procesos cognitivos implicados.

Desde una mirada pedagógica, las competencias comunicativas deben abordarse de manera integrada. La lectura alimenta la escritura; la escritura organiza el pensamiento; la oralidad permite negociar significados y reformular ideas. Cuando estas dimensiones se trabajan de forma aislada, el aprendizaje se vuelve mecánico y poco transferible. En cambio, su articulación en situaciones significativas favorece la apropiación consciente del lenguaje académico.

3. Metodología

Enfoque y tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y una metodología de investigación acción participativa, orientada a comprender las competencias comunicativas como prácticas que adquieren significado en contextos escolares específicos. Esta perspectiva implicó analizar el desempeño comunicativo de los estudiantes no como un conjunto de habilidades aisladas, sino como formas de interacción mediadas por las dinámicas pedagógicas y las experiencias académicas de cada aula.

El estudio asumió un carácter diagnóstico, entendido no como una medición cuantitativa inicial, sino como un proceso interpretativo destinado a reconocer configuraciones recurrentes en el uso del lenguaje. El diagnóstico permitió identificar patrones de desempeño, tensiones en las prácticas comunicativas y regularidades discursivas presentes en los estudiantes de octavo grado, sin pretender establecer relaciones causales ni intervenir directamente en las prácticas pedagógicas. Tal enfoque resulta coherente con los hallazgos, que evidencian variabilidad en la articulación de lectura, escritura y oralidad, así como la influencia de factores contextuales y personales en la consolidación de las competencias.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en tres instituciones de educación básica secundaria de Armenia, Quindío, en el marco de un proyecto doctoral en educación. Los participantes fueron estudiantes de octavo grado, seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su pertenencia al nivel académico objeto de estudio y su participación regular en el área de Lengua Castellana.

La elección del octavo grado se fundamenta en su carácter transicional dentro de la secundaria: en esta etapa se incrementan las exigencias relacionadas con la comprensión, la producción escrita y la argumentación oral. Este momento académico resulta particularmente significativo para observar cómo se consolidan o tensionan las competencias comunicativas, tal como lo evidencian los resultados, donde se identifican diferencias notables en la capacidad de sostener argumentaciones y organizar textos coherentes según la complejidad de la tarea y el contexto de intervención.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario de preguntas abiertas y un grupo focal, técnicas que se alinean con el enfoque cualitativo adoptado y permiten explorar las prácticas comunicativas desde la perspectiva de los propios estudiantes.

El cuestionario abierto posibilitó explorar percepciones, experiencias y dificultades relacionadas con la lectura, la escritura y la expresión oral en el contexto escolar. A través de respuestas descriptivas, los estudiantes identificaron situaciones en las que se sienten más o menos seguros, así como las estrategias que emplean frente a las exigencias académicas. Este instrumento proporcionó una primera aproximación a las regularidades presentes en el grupo, anticipando patrones que luego se evidenciarían en el análisis de los resultados, como la fragmentación de la producción escrita y las limitaciones en la argumentación oral.

Posteriormente, se llevó a cabo un grupo focal con el propósito de profundizar en los aspectos emergentes identificados en el cuestionario. La interacción discursiva entre los participantes permitió contrastar percepciones individuales, ampliar explicaciones y construir significados compartidos sobre sus prácticas comunicativas. Esta complementariedad fortaleció la consistencia de la información recolectada y permitió observar fenómenos no captados en los registros escritos, tales como la dependencia del discurso oral frente a la familiaridad con la tarea y la influencia del entorno grupal, reflejados posteriormente en los hallazgos.

Procedimiento

El trabajo de campo inició con la aplicación del cuestionario de preguntas abiertas. Este instrumento buscó recoger la manera en que los estudiantes describen sus experiencias frente a la lectura, la escritura y la oralidad en el aula, priorizando la interpretación de la actividad sobre la obtención de definiciones formales. Al revisar las respuestas, se identificaron coincidencias y divergencias significativas: ciertos problemas se repetían, aunque se explicaban de manera diferente entre los participantes, y algunas respuestas breves sugerían experiencias más complejas de lo que el cuestionario permitía capturar. Estas recurrencias orientaron la siguiente fase de la investigación: la realización del grupo focal.

Durante la sesión del grupo focal, los estudiantes ampliaron sus respuestas, discutieron entre sí y ofrecieron ejemplos concretos de situaciones de clase. En algunos casos, las afirmaciones individuales cambiaron de sentido al explicarlas oralmente; en otros, se confirmaron de manera colectiva. Esta interacción hizo visibles perspectivas que no aparecían en los cuestionarios iniciales y permitió contrastar la percepción subjetiva de los estudiantes con evidencias de desempeño, anticipando observaciones que luego se reflejan en los resultados, como la variación de la participación según el tamaño del grupo o la familiaridad con el tema.

Los materiales recolectados fueron organizados para su análisis cualitativo, asegurando la continuidad interpretativa entre lo dicho de manera individual y lo construido colectivamente. La combinación de ambos instrumentos —cuestionario y grupo focal— se concibió como un proceso complementario, más que como etapas independientes, permitiendo un abordaje integral de las prácticas comunicativas de los estudiantes.

Análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización inductiva, orientado a la interpretación de los discursos producidos por los estudiantes en los cuestionarios y el grupo focal. Las respuestas fueron transcritas y organizadas lo que permitió su lectura conjunta y evitó

interpretaciones fragmentadas por instrumento. El procesamiento de los datos se apoyó en el software ATLAS.ti, que facilitó la organización sistemática de la información. Inicialmente, se realizó una lectura abierta centrada en identificar unidades de sentido relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad, sin establecer categorías previas. Los códigos surgieron directamente de las expresiones recurrentes y las formas de explicación empleadas por los participantes.

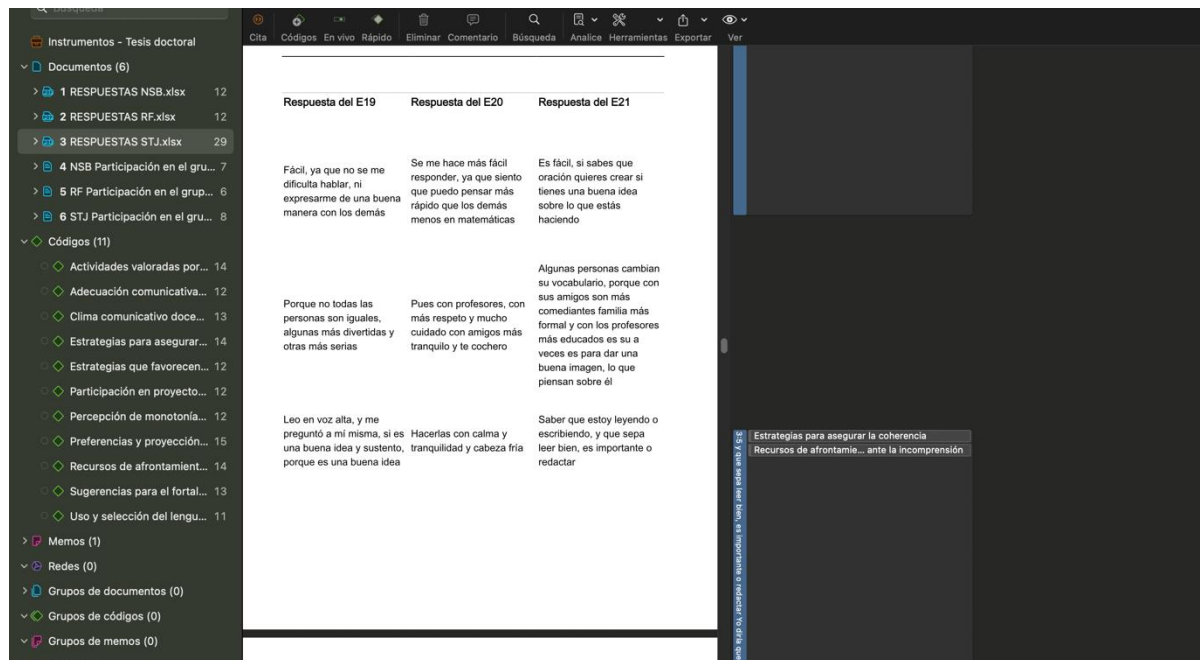
Posteriormente, se aplicó la comparación constante entre fragmentos codificados. Algunos códigos se agruparon por similitud, mientras que otros se diferenciaron ante matices emergentes, ajustando la denominación de los códigos para reflejar con precisión lo expresado por los estudiantes.

En etapas posteriores, los códigos fueron organizados en categorías y subcategorías emergentes, considerando relaciones de proximidad semántica y recurrencia discursiva. La integración de los hallazgos anticipó, de manera coherente, los patrones observados en los resultados, como la fragmentación en la escritura, la dependencia de la familiaridad con la tarea y las variaciones en la participación oral.

El uso de ATLAS.ti permitió mantener la trazabilidad entre los datos originales y las categorías construidas, garantizando que las conclusiones se fundamenten en evidencia textual concreta y no en interpretaciones arbitrarias.

Figura 1

Codificación de cuestionario a los estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresa de Jesús en ATLAS.ti



Elaboración propia.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios de confidencialidad y uso académico de la información. Los resultados se presentan de manera agregada, evitando cualquier identificación individual de los participantes y asegurando la protección de su identidad. Este cuidado ético refuerza la validez del

análisis, al garantizar que los estudiantes pudieran expresarse libremente sobre sus experiencias comunicativas.

4. Resultados

El análisis cualitativo permitió reconocer formas recurrentes —aunque no homogéneas— en el uso del lenguaje por parte de los estudiantes de octavo grado. Más que niveles definidos de desempeño, lo que aparece es una combinación variable de recursos comunicativos que se activan o se debilitan según la situación. El tipo de actividad, la previsibilidad de la tarea y el grado de exposición pública modifican claramente la manera en que los estudiantes hablan, leen o escriben.

Cuando se les pregunta qué significa comunicarse bien, la mayoría menciona la claridad o la posibilidad de ser entendido. Sin embargo, esa definición general cambia al observar situaciones reales del aula. En conversaciones informales o frente a temas cercanos, la participación suele ser fluida. En cambio, durante intervenciones evaluativas los enunciados se vuelven más breves, aparecen pausas prolongadas y el discurso pierde continuidad. No parece faltar conocimiento; lo que se altera es la capacidad de sostenerlo bajo condiciones de mayor visibilidad.

Algo similar ocurre con la escritura. Los estudiantes saben que escribir implica ordenar ideas y revisar lo que se quiere expresar, pero esa conciencia no siempre se refleja en los textos. Con frecuencia el inicio es claro y la intención comunicativa reconocible; sin embargo, a medida que el texto avanza, la organización se vuelve irregular. La planificación aparece, aunque de forma inestable. La comparación con la oralidad cotidiana muestra que desenvolverse con naturalidad al hablar no garantiza un desempeño equivalente al escribir.

Figura 2

Tabla de triangulación frente al Uso y selección del lenguaje, de las tres instituciones intervenidas

Categoría / Subcategoría	Nuestra Señora de Belén (NSB)	República de Francia (RF)	Santa Teresa de Jesús (STJ)	Observaciones trianguladas
Competencia gramatical / Uso y selección del lenguaje	Los estudiantes presentan un dominio básico del lenguaje, con capacidad para construir oraciones claras, aunque algunos evidencian dificultades en la precisión léxica y en la articulación fluida de ideas. La ansiedad y la inseguridad afectan parcialmente su desempeño.	Predomina un manejo funcional del lenguaje, con fortalezas en construcción de oraciones y vocabulario limitado. Algunos estudiantes enfrentan barreras asociadas a la planificación discursiva y la expresión oral ante público.	Existe diversidad en el dominio gramatical: algunos estudiantes manejan el lenguaje con facilidad, mientras otros evidencian dificultades vinculadas a la memoria, atención y nerviosismo al hablar en público.	Se observa un desarrollo heterogéneo de la competencia gramatical en todas las instituciones; la ansiedad y limitaciones cognitivas son factores comunes que condicionan el desempeño.

Elaboración propia.

Un rasgo constante es la adaptación al interlocutor. La forma de hablar cambia de inmediato cuando el destinatario es el docente o un compañero. Este ajuste no suele explicarse en términos lingüísticos, sino relacionales: respeto, cercanía o jerarquía. La adecuación comunicativa opera como norma social interiorizada más que como estrategia consciente.

Figura 3

Tabla de triangulación frente a la Adecuación comunicativa según el contexto, de las tres instituciones intervenidas

Categoría / Subcategoría	Nuestra Señora de Belén (NSB)	República de Francia (RF)	Santa Teresa de Jesús (STJ)	Observaciones trianguladas
Competencia sociolingüística / Adecuación comunicativa según el contexto	Los estudiantes adaptan su registro según el interlocutor y contexto, mostrando conciencia de normas sociales, aunque la práctica es más evidente con pares que con adultos.	Se evidencia un ajuste consciente del registro según interlocutor y contexto; existe comprensión de formalidad y relaciones sociales, pero con variaciones según la familiaridad y confianza.	Los estudiantes ajustan el lenguaje según interlocutor, contexto y vínculos de confianza. La adecuación comunicativa aparece más consolidada que la gramatical, favorecida por la interacción social cotidiana.	La competencia sociolingüística se desarrolla de manera más natural que la gramatical; los estudiantes comprenden intuitivamente las normas sociales, aunque el nivel de consolidación varía según la interacción frecuente con docentes y pares.

Elaboración propia.

Varios estudiantes mencionan que piensan antes de intervenir o releen lo escrito para verificarlo. No obstante, cuando la intervención se prolonga, especialmente en contextos evaluativos, el discurso pierde hilo conductor. Aparecen repeticiones, rodeos o cambios de tema. La dificultad parece radicar menos en comprender el contenido que en mantenerlo organizado durante un tiempo extendido.

Las reacciones frente a la incomprensión también varían. Algunos releen o preguntan; otros permanecen en silencio. La diferencia no siempre depende del dominio del tema, sino de la seguridad comunicativa. En las entrevistas grupales varios estudiantes indicaron que participan más cuando la actividad permite intercambio y menos cuando exige respuesta individual inmediata. De hecho, perciben que las actividades habituales —leer, escribir o exponer— ayudan a mejorar, aunque señalan que se repiten con frecuencia. Cuando la dinámica cambia y se vuelve más interactiva, la participación aumenta.

Figura 4

Tabla de triangulación frente a los Recursos de afrontamiento ante la incomprensión, de las tres instituciones intervenidas

Categoría / Subcategoría	Nuestra Señora de Belén (NSB)	República de Francia (RF)	Santa Teresa de Jesús (STJ)	Observaciones trianguladas
Competencia estratégica / Recursos de afrontamiento ante la incomprensión	Se utilizan estrategias compensatorias como pedir aclaraciones, repetir información o buscar apoyo; persisten casos de evitación comunicativa.	Los estudiantes recurren a recursos como preguntar, consultar fuentes o pedir ayuda; también se observan barreras afectivas que limitan la intervención.	Existen recursos activos de resolución de problemas comunicativos, aunque algunos estudiantes recurren al silencio o la evasión; la autorregulación es heterogénea.	Las competencias estratégicas muestran disparidad entre estudiantes; mientras algunos manejan recursos de apoyo, otros evidencian inseguridad o autoexclusión.

Elaboración propia.

El clima relacional influye de manera visible. La interacción con el docente se describe como abierta, mientras que entre compañeros pueden surgir tensiones que inhiben la intervención espontánea. En algunos grupos basta la reacción del auditorio para modificar la disposición a hablar.

En conjunto, los resultados muestran competencias presentes, pero en proceso de consolidación. Hay adecuación al contexto comunicativo, pero persisten dificultades para organizar discursos extensos e integrar lectura, escritura y oralidad. Comprender un texto no siempre conduce a explicarlo oralmente ni a desarrollarlo por escrito. El desempeño depende tanto de la confianza individual como de las condiciones pedagógicas en que ocurre la interacción.

Al observar con mayor detalle las situaciones de aula, se advierte que la seguridad discursiva no depende únicamente del conocimiento del tema. También interviene la previsibilidad de la tarea. Cuando la estructura es conocida —por ejemplo, responder preguntas puntuales— las intervenciones fluyen. En actividades abiertas, donde deben formular ideas propias o justificarlas, aparecen silencios, reformulaciones y expresiones generales.

Durante las exposiciones orales esto resulta evidente. Algunos estudiantes inician con claridad, pero luego recurren a leer apuntes casi literalmente. La lectura funciona como soporte para mantener continuidad; al apartarse de ella, el discurso se interrumpe aun cuando posteriormente demuestren haber comprendido el contenido.

En los textos escritos ocurre algo parecido. La idea central suele identificarse, aunque la progresión temática se fragmenta. Las relaciones entre párrafos dependen del contexto compartido en clase, de modo que el escrito funciona mejor para quienes participaron en la actividad que para un lector externo. La escritura conserva rasgos de la oralidad escolar.

En lectura, localizar información explícita no representa dificultad y la relectura aparece como estrategia habitual. Sin embargo, al explicar el sentido global surgen paráfrasis parciales o ejemplos personales. La interpretación se ajusta a la experiencia discursiva del estudiante más que a una reconstrucción académica del texto. También se observa que cuanto más se extiende la respuesta,

mayor es la probabilidad de imprecisiones. Las intervenciones breves suelen ser correctas; al ampliarlas aparecen contradicciones internas. Mantener coherencia prolongada exige una organización discursiva todavía inestable.

El tiempo disponible antes de responder influye notablemente. Breves momentos de planificación mejoran la claridad; la solicitud inmediata produce respuestas fragmentadas. Algo semejante ocurre con el tamaño del grupo: estudiantes poco participativos en plenaria se involucran activamente en equipos pequeños, donde elaboran explicaciones más largas y reformulan ideas de otros. Las consignas de opinión generan participación inicial, pero cuando deben justificarse reaparecen vacilaciones. Expresar una postura resulta accesible; sostenerla argumentativamente exige mayor control discursivo. La relación entre lectura y escritura confirma este punto: al escribir sobre un texto comprendido, algunos elementos se transforman u omiten, lo que muestra inestabilidad al pasar de un modo de lenguaje a otro.

Figura 5

Tabla de triangulación frente a los Estrategias para asegurar coherencia, de las tres instituciones intervenidas

Categoría / Subcategoría	Nuestra Señora de Belén (NSB)	República de Francia (RF)	Santa Teresa de Jesús (STJ)	Observaciones trianguladas
Competencia discursiva / Estrategias para asegurar coherencia	Los estudiantes utilizan planificación mental y estructuración de ideas; sin embargo, presentan dificultades para mantener la secuencia lógica en situaciones de presión.	Predomina la planificación previa de ideas, uso de esquemas y lectura en voz alta; existen dificultades para organizar el discurso en entornos evaluativos.	Se evidencian estrategias como organización mental, creación de estructuras y lectura en voz alta; algunos estudiantes muestran problemas para mantener coherencia discursiva bajo presión.	La coherencia discursiva depende de la planificación y estructuración de ideas; todas las instituciones muestran fortalezas en estrategias básicas, pero dificultades en contextos de tensión o evaluación.

Elaboración propia.

En cuanto al vocabulario, el léxico cotidiano permite desenvolverse oralmente. En contextos académicos aparecen términos generales —“eso”, “cosas”, “tema”— que mantienen la fluidez mientras buscan mayor precisión, sobre todo en situaciones evaluativas.

Finalmente, estos comportamientos no son permanentes en un mismo estudiante. Un participante puede intervenir con claridad en una sesión y mostrarse dubitativo en otra. Las competencias comunicativas aparecen como desempeños situados, sensibles al contexto de interacción. Lectura, escritura y oralidad avanzan a ritmos distintos y rara vez se transfieren automáticamente entre sí. Su consolidación requiere espacios donde el lenguaje circule entre distintos usos y no quede restringido a tareas aisladas.

5. Discusión

El diagnóstico cualitativo permite comprender el desarrollo de las competencias comunicativas como un proceso situado, heterogéneo y progresivo. En los estudiantes de octavo grado se observan avances claros en la comprensión literal de textos y en la participación oral dentro de contextos familiares; sin embargo, persisten dificultades cuando las tareas exigen sostener una argumentación prolongada o estructurar la escritura con coherencia global. Este comportamiento sugiere una consolidación parcial de las dimensiones que conforman la competencia comunicativa, en correspondencia con la perspectiva multidimensional planteada por Canale y Swain (1980), donde los componentes gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos se desarrollan de manera interdependiente y no simultánea.

Uno de los hallazgos más consistentes se relaciona con la adecuación del lenguaje al interlocutor. Los estudiantes modifican el registro cuando interactúan con docentes o con pares, lo que evidencia sensibilidad hacia las normas sociales del discurso. Este comportamiento confirma la relevancia de la competencia sociolingüística propuesta por Hymes (1972) donde los participantes reconocen intuitivamente las reglas del contexto comunicativo. No obstante, dicha adecuación aparece como un saber práctico incorporado y no como una estrategia consciente; los estudiantes rara vez explicitan por qué adaptan su discurso ni reflexionan sobre la estructura que emplean. La regulación del lenguaje se produce, entonces, desde la experiencia social más que desde la deliberación metacomunicativa.

En la escritura, las producciones evidencian una idea inicial clara pero una progresión temática irregular. Los párrafos intermedios presentan yuxtaposición de ideas, escasa jerarquización y débil conexión lógica. Estos rasgos coinciden con la concepción procesual de la escritura desarrollada por Cassany (2006), quien plantea que escribir implica planificar, textualizar y revisar de forma recursiva. Aunque los estudiantes reconocen la necesidad de organizar sus textos, la revisión no logra transformar significativamente el producto final. La conciencia metacognitiva aparece, pero no alcanza un nivel operativo estable.

La relación entre lectura y oralidad también revela un fenómeno relevante: comprender un texto no garantiza poder explicarlo de manera articulada. Ante preguntas abiertas, los estudiantes recurren a fragmentos literales, paráfrasis parciales o ejemplos personales, lo que indica que la comprensión permanece ligada al reconocimiento de información más que a la reorganización conceptual. La oralidad se vuelve fluida cuando existe apoyo estructural —guías, preguntas cerradas o tiempo de preparación—, mientras que las intervenciones espontáneas generan vacilaciones y rupturas del hilo argumentativo. Este comportamiento se vincula con la competencia estratégica descrita por Canale y Swain (1980) la planificación previa permite compensar limitaciones discursivas y ordenar el pensamiento verbal.

Otro aspecto significativo es la influencia del contexto de interacción. En grupos reducidos, estudiantes habitualmente silenciosos participan con mayor amplitud y elaboran explicaciones más completas. La limitación, por tanto, no reside únicamente en la capacidad lingüística, sino en las condiciones comunicativas. El tamaño del auditorio, la familiaridad temática y el grado de estructuración de la consigna inciden directamente en la extensión del discurso. Actividades que solicitan opinión promueven participación; sin embargo, cuando se exige justificarla, reaparecen pausas, repeticiones y dependencia del texto base.

En lectura, los estudiantes localizan información explícita con facilidad y emplean estrategias como subrayado o relectura. No obstante, interpretar el sentido global del texto o relacionarlo con otros conocimientos resulta complejo. La comprensión se construye desde la proximidad experiencial más que desde la abstracción conceptual. La escritura reproduce esta tendencia: funciona como

prolongación de la oralidad cotidiana y depende del contexto compartido en el aula, lo que dificulta su autonomía frente a lectores externos.

En conjunto, los resultados muestran que lectura, escritura y oralidad no evolucionan de forma paralela ni automática. Cada dimensión se fortalece bajo condiciones específicas y su transferencia no es inmediata. La competencia comunicativa se configura como un desempeño dinámico, sensible al tipo de tarea, al grado de planificación y al entorno interactivo. Por ello, su desarrollo requiere experiencias pedagógicas donde las tres modalidades del lenguaje se articulen deliberadamente, permitiendo que los estudiantes pasen de la comprensión fragmentaria a la construcción consciente del discurso académico.

6. Conclusiones

El diagnóstico cualitativo realizado permite afirmar que las competencias comunicativas de los estudiantes de octavo grado se encuentran en un proceso de consolidación heterogéneo y situado, donde coexisten avances y áreas de desafío. Los estudiantes muestran recursos evidentes para comprender textos, producir escritos y participar oralmente, sin embargo, estas habilidades no se integran de manera completamente coherente. La producción oral suele fragmentarse ante intervenciones que exigen sostenimiento argumentativo, mientras que los textos escritos presentan organización irregular y dificultad para mantener un hilo temático consistente. Este patrón refleja la necesidad de consolidar la articulación entre lectura, escritura y oralidad, asegurando que los logros en una dimensión puedan transferirse y reforzar a las otras.

El desempeño comunicativo observado depende tanto de factores individuales, como la confianza, la disposición a intervenir y el conocimiento previo, como de condiciones contextuales que estructuran la interacción escolar. La familiaridad con la tarea, la dinámica grupal, el tipo de consigna y el tamaño del auditorio influyen de manera decisiva en la calidad del discurso, lo que confirma que las competencias comunicativas no son rasgos estáticos sino desempeños sensibles al contexto. La planificación previa, aunque breve, favorece la articulación del pensamiento verbal y la coherencia en la expresión escrita y oral, mientras que la ausencia de esta organización conduce a respuestas fragmentarias o vacilantes.

Los hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan prácticas comunicativas auténticas, diversas y vinculadas a los intereses y experiencias de los estudiantes. Actividades que integren lectura, escritura y oralidad, que permitan reflexión, planificación y argumentación sostenida, son fundamentales para fortalecer de manera integral las competencias comunicativas. Además, ofrecer oportunidades de interacción en diferentes formatos y tamaños de grupo contribuye a consolidar la confianza y la fluidez discursiva.

En síntesis, el diagnóstico evidencia que el fortalecimiento de las competencias comunicativas requiere una acción pedagógica consciente y deliberada, que combine comprensión lectora, producción escrita y expresión oral, garantizando que los estudiantes puedan participar activamente en contextos escolares y sociales más amplios. La integración de estas dimensiones no solo mejora el desempeño académico, sino que promueve la formación de sujetos capaces de interactuar de manera crítica, reflexiva y estratégica en su entorno educativo y en la vida cotidiana.

Citas y referencias

Amador, D. (2023). Factores psicosociales que influyen en el desarrollo de la expresión oral, desde la perspectiva pedagógica de los docentes de básica primaria de una institución educativa de

Lebrija, Santander.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/56007/dcamadorb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones Quórum Académico, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 95-110 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. Signos, teoría y práctica de la educación. Enero – marzo 1996
<https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-17/54-Michael-Canale-Merrill-Swain-Fundamentos-teoricos-enfoques-comunicativos.pdf>

Canales, M. (2006). Grupos de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 295-320). LOM Ediciones.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Papeles de pedagogía Paidós.

<https://books.google.com.co/books?id=Ty6Ul3MFZe8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Recuperado de: <https://dokumen.pub/qdownload/on-communicative-competence.html>

Hymes, D y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

Noblecilla, A., Alves, A., Chango, B., y Tocaín, A., (2025) Mejora de las competencias comunicativas en la educación superior: Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y su relevancia en el desempeño profesional. *Reincisol*, 4(7), pp. 1259-1279.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1259-1279](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1259-1279)

Okuda, M y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, 2012, pp. 63-77 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España www.redalyc.org/pdf/551/55124841006.pdf

Strauss, A y Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false

Valdez-Esquivel, W. y Pérez-Azahuanche, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. Ciencias de la Comunicación Artículo de revisión.

Tomado de <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>