

COMPETENCIA COMUNICATIVA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE SU FUNCIÓN SOCIAL

Natalia Covilla Taba

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

nataliacovillataba@hotmail.com

RESUMEN

Los seres humanos han logrado construir mecanismos de comunicación que les permite ser competentes en sus interrelaciones sociales y de manera especial con sus pares, con quienes más imperativo es comunicarse. Hablar de habilidades comunicativas implica abordar los esquemas conceptuales y los procesos operativos del uso del lenguaje. Sin embargo, alcanzar una comunicación eficiente tiene imbricaciones cognitivas, y también desarrollo socioafectivo, lo cual está ocurriendo de forma inadecuada en los estudiantes de las escuelas del Municipio de Turbana, repercutiendo ello en su dinámica escolar, ante lo cual la práctica pedagógica del docente tiene una redimensión necesaria. En este sentido se plantea como propósito analizar las prácticas pedagógicas del docente para la adquisición de competencias comunicativas en estos escolares. Autores como Hymes (1974) y Berruto (1976), sustentan esta indagatoria, ya que afirman que el lenguaje es una capacidad claramente humana, que permite exteriorizar el pensamiento y que es producto de la construcción social y cotidiana del sujeto. Metodológicamente, el paradigma interpretativo y el método hermenéutico-fenomenológico son los que encaminan esta investigación. El escenario elegido, está conformado por tres Instituciones Educativas de Turbana-Bolívar, Colombia. Los informantes, forman parte del profesorado de las mismas. La información se precisa con la aplicación de la entrevista en profundidad. Utilizando la triangulación como proceso de confiabilidad o validación. Se concluye que los docentes no están preparados para implementar el uso de la competencia comunicativa en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave:
competencia comunicativa,
desempeño docente,
función social del lenguaje

COMMUNICATIVE COMPETENCE: PEDAGOGICAL PRACTICES FROM ITS SOCIAL FUNCTION

ABSTRACT

Human beings have managed to build communication mechanisms that allow them to be competent in their social interrelations and especially with their peers, with whom it is most imperative to communicate. Talking about communication skills implies approaching conceptual schemes and operational processes of language use. However, achieving efficient communication has cognitive implications, as well as socio-affective development, which is happening in an inadequate way in the students of the schools of the

Key words:
communicative competences,
teaching performance,
social function of language

municipality of Turbana, affecting their school dynamics, and therefore the pedagogical practice of the teacher has a necessary re-dimensioning. In this sense, the purpose is to analyze the pedagogical practices of teachers for the acquisition of communication competences in these students. Authors such as Hymes (1974) and Berruto (1976), support this investigation, since they affirm that language is a clearly-human capacity, which allows the exteriorization of thought and which is the product of the social and daily construction of the subject. Methodologically, the interpretative paradigm and the hermeneutical-phenomenological method are the ones that guide this investigation. The chosen scenario is formed by three educative institutions of Turbana - Bolívar, Colombia. The informants are part of the previously mentioned institutions. Information is specified with the application of the in-deep interview, using the triangulation as a reliability or validation process. In conclusion, the teachers are not prepared for using the communicative competence in their pedagogical practices.

COMPÉTENCE COMMUNICATIVE: PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE SON RÔLE SOCIAL

RÉSUMÉ

Les êtres humains ont réussi à construire des mécanismes de communication qui leur permettent d'être compétents dans leurs interrelations sociales et surtout avec leurs pairs, avec lesquels il est le plus impératif de communiquer. Parler de compétences de communication implique d'aborder les schémas conceptuels et les processus opérationnels de l'utilisation du langage. Cependant, la réalisation d'une communication efficace a des implications cognitives, ainsi qu'un développement socio-affectif, qui se produit de manière inadéquate chez les étudiants des écoles de la municipalité de Turbana, affectant leur dynamique scolaire, c'est la raison pour laquelle la pratique pédagogique du professeur a un redimensionnement nécessaire. En ce sens, l'objectif est d'analyser les pratiques pédagogiques des professeurs pour l'acquisition de compétences de communication chez ces étudiants. Les auteurs comme Hymes (1974) et Berruto (1976) soutiennent cette investigation, car ils affirment que le langage est une capacité clairement humaine qui permet l'extériorisation de la pensée et qu'il est le produit de la construction sociale et quotidienne du sujet. Méthodologiquement, le paradigme interprétatif et la méthode herméneutique-phénoménologique sont ceux qui guident cette investigation. Le scénario choisi est composé de trois institutions éducatives à Turbana-Bolivar, en Colombie. Les informateurs font partie des professeurs de ces institutions, et l'information est exactes avec l'application de l'entretien approfondi. Utilisant la triangulation comme un processus de fiabilité ou de validation. La conclusion est que les professeurs ne sont pas préparés pour l'utilisation de la compétence communicative dans leurs pratiques pédagogiques.

Mots-clés:

compétence communicative,
l'exercice du professeur,
fonction sociale du langage

INTRODUCCIÓN

El conocimiento en torno al uso del lenguaje en instituciones educativas se ha constituido en los últimos tiempos, en un objeto de investigación para la construcción de sistemas teóricos que posibiliten la comprensión del contexto y las realidades. En palabras de Vygotsky (1995), el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo; en este contexto, los cambios acelerados del entorno, los principales relacionados con el conocimiento, procesos de innovación, han generado un vuelco al estudio explícito de la comunicación como factor determinante en los procesos educativos.

Tales procesos educativos implican el desarrollo de la competencia comunicativa entendida como el desarrollo de habilidades y destrezas que todo usuario de su lengua conoce para comunicarse efectivamente con sus pares y con las personas con quien se entablan interrelaciones sociales (Berruto, 1976; Hymes, 1974). Es así como el desarrollo de la competencia comunicativa (oral y escrita) se aprende en contacto con otros congéneres.

A propósito del aprendizaje, la competencia comunicativa se relaciona con el asunto de cómo se enseña y cómo se verifica dicha adquisición. En particular, la tarea de enseñar deviene desde el seno familiar y se extiende en la práctica pedagógica del docente. Y, es en el docente donde recae la mayor responsabilidad para que el estudiante sea capaz de ir adquiriendo paulatinamente la competencia comunicativa en la escritura y en la oralidad.

Tanto la escritura como la oralidad se aprenden en la medida de la socialización con otros sujetos semejantes. Es decir, se toma en cuenta que desarrollar la escritura y la oralidad solo se aprende en contactos con otros en iguales condiciones. En ello cabe la equidad de ir

evolucionando en consonancia con las interrelaciones sociales a que hubiere lugar. Para Romero-Martín y otros (2017):

En las últimas décadas se han aportado evidencias que indican que el uso de la evaluación formativa y compartida [...] mejora considerablemente la calidad del aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias ligadas a las capacidades metacognitivas y al aprendizaje a lo largo de la vida: aumenta la motivación e implicación del alumnado, permite corregir los errores, es una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la responsabilidad, autonomía y comunicación del alumnado, mejora su capacidad de autocrítica y el rendimiento académico (p. 74).

Tal como lo expresa Romero-Martín y otros (ob.cit.) es relevante la evaluación formativa y cooperativa (esto es, compartida entre pares y docente y viceversa) de modo que todos aprendan entre sí como un asunto propio social. En particular, merece la pena destacar que la práctica de muchos docentes ha permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas. Ello supone que los maestros ofrecen a sus estudiantes una serie de estrategias intencionalmente consciente relacionadas con el uso y amplitud del vocabulario, el acercamiento a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, entre otras tantas estrategias. En otras palabras, desarrollar la competencia comunicativa desde diferentes situaciones y contextos.

Según Ministerio de Educación Nacional (2006), en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBC), en una

adecuada formación del estudiante el docente ha de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes; y, por supuesto, varían de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual forman parte y participan.

Todo lo anterior se ha escrito en diferentes informes y en las políticas de cualquier Estado. Consabidas son las pruebas SABER (2016), realizadas en Colombia a los estudiantes de 3er grado de básica primaria. De acuerdo a esas pruebas se evidencia que

[...]los estudiantes de grado 3° en un 50% se encuentran en nivel insuficiente. Esto significa que el 70% o más de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas relacionadas con la competencia comunicativa escritora, mientras el otro 50% se encuentra en nivel mínimo, lo que significa que del 40% al 69% no contestaron correctamente las preguntas asociadas a esta competencia (s/p).

La primera etapa de básica primaria supone el desarrollo desde el 1er grado al 3er grado. En este último grado se supone que el estudiante ha desarrollado la competencia comunicativa en sus dos vertientes: oral y escrita. No obstante, la prueba mencionada corrobora que no es así; pues, según lo señalado por la mencionada prueba, no cabe dudas que es más importante la escritura del texto porque esta supone un conjunto de procesos cognitivos que coadyuva a la comprensión del texto escrito. Sin embargo, quizá, la mayor debilidad en los estudiantes y en ciertos docentes es pensar que *la escritura es solo un modo copiar frases de un texto sin comprensión de los significados*. Es por ello que las respuestas en la prueba SABER (ob.cit.) no son cónsonas con lo esperado en el aprendizaje.

evolucionando en consonancia con las interrelaciones sociales a que hubiere lugar. Para Romero-Martín y otros (2017):

En las últimas décadas se han aportado evidencias que indican que el uso de la evaluación formativa y compartida [...] mejora considerablemente la calidad del aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias ligadas a las capacidades metacognitivas y al aprendizaje a lo largo de la vida: aumenta la motivación e implicación del alumnado, permite corregir los errores, es una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la responsabilidad, autonomía y comunicación del alumnado, mejora su capacidad de autocrítica y el rendimiento académico (p. 74).

Tal como lo expresa Romero-Martin y otros (ob.cit.) es relevante la evaluación formativa y cooperativa (esto es, compartida entre pares y docente y viceversa) de modo que todos aprendan entre sí como un asunto propio social. En particular, merece la pena destacar que la práctica de muchos docentes ha permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas. Ello supone que los maestros ofrecen a sus estudiantes una serie de estrategias intencionalmente consciente relacionadas con el uso y amplitud del vocabulario, el acercamiento a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, entre otras tantas estrategias. En otras palabras, desarrollar la competencia comunicativa desde diferentes situaciones y contextos.

Según Ministerio de Educación Nacional (2006), en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBC), en una

En vista de esta hipótesis, es posible que las escuelas no hayan comprendido la necesidad de reforzar la competencia comunicativa desde la comprensión de textos (orales o escritos) que permitan el desarrollo metacognitivo del estudiante. En las aulas de clase de las Instituciones Educativas de Turbana existe una gran preocupación por los bajos niveles que muestran los estudiantes al poner en manifiesto las habilidades comunicativas a través de su adquisición para la evolución, desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa. Esto también supone que hace algunos años eran actividades complejas vistas por los maestros como competencias que se debían adquirir en la secundaria, por cuanto se consideraba que la escritura en los primeros grados solo se debiera limitar a copiar del pizarrón o del libro de texto fragmentos para que el niño pudiera ir conociendo la ortografía e ir adecuando la caligrafía. Sin embargo, hoy por hoy se ha convertido en el principal tema de debates al interior de las Instituciones Educativas cuando se trata de hablar de calidad educativa.

Pese a lo anterior, las prácticas pedagógicas de los docentes no dan cuenta de avances significativos con relación a la problemática, puesto que los estudiantes continúan en los niveles más bajos cuando se les aplican pruebas nacionales y cuando se trata de evaluaciones institucionales, no alcanzan los promedios mínimos.

Se requiere generar la reflexión frente a los factores enunciados anteriormente, a partir del siguiente interrogante ¿Cómo son las prácticas pedagógicas del docente para la adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes de básica primaria del municipio de Turbana?

A partir de esta interrogante se genera el siguiente propósito: analizar las prácticas pedagógicas del docente para la adquisición de la competencia

comunicativa en estudiantes de básica primaria del municipio de Turbana. Este propósito permitirá dar cuenta cómo los docentes de básica primaria de 3er grado logran o no implementar estrategias pedagógicas que les permita ir desarrollando en los estudiantes la competencia comunicativa de modo que todos los participantes en esa adquisición comprendan el porqué de su uso e importancia en la sociedad.

Seguidamente, se despliega la teoría que sustentó esta investigación, así como fue el proceso metodológico, resultados, análisis, interpretaciones y las reflexiones finales.

ABORDAJE TEÓRICO

Chomsky (1965), fue uno de los primeros en acuñar el término de competencia lingüística bajo el concepto de “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”. Esta definición, aunque válida en su momento, limita lo que en realidad compromete el término señalado, pues no hace referencia a los que se conoce como comunicación.

Por su parte, Hymes (1974), propone el término competencia comunicativa de la posición etnográfica de la sociedad y la define como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (p.39). En este escenario, Hymes (ob.cit.) va más allá de lo expuesto por Chomsky (ob.cit.) puesto que desde su mirada etnográfica contrasta otras variables desde lo sociocultural y su incidencia en el desarrollo de dicha competencia.

Desde una visión más integradora, para Romeu (2005) la competencia comunicativa es: “Una configuración psicológica que integra las capacidades interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos” (p.45). Para la autora, la competencia

comunicativa se sustenta en los procesos cognitivos, los cuales se ven reflejados a partir del dominio del discurso que se relaciona con los factores socioculturales. En este orden de ideas, Romeu (ob.cit.), da relevancia a la cultura individual y colectiva como factores clave para el proceso de construcción y realimentación en el desarrollo del lenguaje por medio del empleo de la competencia comunicativa.

Las diferentes posturas abordadas sobre la competencia comunicativa implican entonces, poder concluir que el término es netamente holístico, ya que no se enmarca en un solo campo, sino que es pluridisciplinario. De hecho, para su mayor comprensión es necesario reconocer los aportes de uno y otro campo que permitirán identificar otras subcategorías emergentes al empleo de la competencia comunicativa.

A grosso modo, la competencia comunicativa toma en cuenta que cada campo social y cultural es resultante de la suma de varias habilidades que toma de cada disciplina un aspecto a valorar. En consecuencia, la competencia por sí misma no es solo oralidad y escritura; pues, también se debe tomar en cuentas otras habilidades como escuchar y leer. En este sentido la competencia comunicativa se desarrolla desde dos posiciones: (a) la Producción (hablar y escribir); y, (b) la Comprensión (escuchar y leer). De hecho, para Cassany, Luna y Sanz (1994):

La lengua es, finalmente, objeto de estudio en sí misma. Es una materia con un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código. El grado de adquisición de este código nos informará del grado de competencia lingüística. Saber cómo utilizar este código, en qué situaciones y para qué funciones, nos indicará el grado de competencia comunicativa del usuario (p.36).

Ese grado de competencia comunicativa del usuario se refiere el modo cómo cada individuo es capaz de usar su lengua materna con propiedad. De allí que la producción y la comprensión van a la par. No se puede comunicar algo sin que se interrelacione cómo producirlo para que el otro comprenda las ideas manifestadas. Pues, la competencia comunicativa se conforma en la misma medida de las interrelaciones socioculturales que hace de la escritura y la oralidad como parte de la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y destrezas que se desarrollan en el contexto sociocultural, propiamente dicho. Tal como se aprecia, parece que lo más importante en el desarrollo de la inserción escolar del individuo es solamente aprender a producir de modo aceptable desde el punto de vista lingüístico.

Otro aspecto muy importante de conocer es la diferencia de competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática. La primera se define como el conocimiento de la gramática de la lengua. El término fue establecido por Chomsky (1965), tal como se leyó en el parágrafo que inicia este apartado. Por su parte, la competencia comunicativa fue propuesta por Hymes (1974), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Y, finalmente la competencia pragmática, Cassany, Luna y Sanz (1994):

[...]es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el

conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal (p.85).

Tomando en consideración esos tres conceptos, podemos decir que todos deben interrelacionarse. Es decir, la competencia lingüística y la competencia pragmática añaden la sumatoria de la denominada competencia comunicativa. Por lo tanto, el usuario de una lengua debe interrelacionarse con el conocimiento y su uso desde el contexto situacional y sociocultural. No se aprende lengua solo gramaticalmente; es necesario saber emplear la gramática desde el uso adecuado en los contextos socioculturales. En este sentido, se aprende y enseña la lengua desde el empleo acertado de su uso. Es aprender y enseñar para ser competentemente comunicativo.

De allí que la práctica pedagógica subsume el cómo enseñar la competencia comunicativa desde la inmensa diversidad y complejidad sociocultural. Para algunos autores la práctica pedagógica se asume desde el desempeño del docente como mediador o facilitador del conocimiento. Desde esa perspectiva, la profesión docente es exigente en cuanto a saber emplear su competencia comunicativa de modo exitoso ante sus estudiantes. Para Sanz Pinyol, (2005):

La competencia comunicativa para expresarse con eficacia ante un grupo es la suma de diferentes habilidades que incluyen, entre otras estrategias, analizar el contexto de comunicación para adecuar el discurso a cada situación, controlar la expresión corporal no verbal, utilizar recursos para captar y mantener la atención del grupo, estructurar el mensaje y usar un modelo de lengua correcto y apropiado (p.11).

serie de habilidades que todo docente debe aprender. Aquí cabe la idea de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner (2016). Para el autor, las IM se desarrollarán en la misma medida en que el individuo, o ser pensante, se interrelaciona con su contexto social y cultural. De este modo, este ser pensante evoluciona y consolida sus competencias en el contexto que le corresponde socialmente:

La triada inteligencia, ámbito y campo ha resultado útil no sólo para aclarar diversos asuntos surgidos por la teoría de las I.M., sino que también ha sido particularmente provechosa en estudios acerca de la creatividad. [...] la pregunta pertinente es: ¿En qué radica la creatividad? La respuesta es que la creatividad no debe considerarse como algo que sólo es inherente al cerebro, la mente o la personalidad de un individuo por sí solo. (p.9)

En otras palabras, la creatividad surge en la misma medida que el ser pensante trate de resolver su problema en el ámbito social en el que se desenvuelve. Este ser pensante tiene capacidades para desarrollar en su campo de acción las dificultades que, por lo general, son representativas en su cultura. Es decir, resolver un problema común puede convertirse en una habilidad considerada innovadora y aceptable por los miembros reconocidos de un Campo. Ahora bien, ¿cómo resuelve el docente de aula la habilidad de resolver problemas referentes al aprendizaje? ¿Cómo es su desempeño en el aula? ¿Es posible, entonces, hablar que el docente debe poseer la habilidad de reconocerse como parte de un contexto sociocultural diametralmente a su concepto individual? Estas interrogantes se resumen del siguiente modo, Gardner (2016):

[...]en el salón de clases común, los profesores hablan, presentando a menudo el material en forma simbólica y abstracta y apoyándose en medios

inanimados, como los libros y diagramas, para transmitir información. Por lo general, la instrucción trata sobre materias que uno no puede ver o tocar con facilidad, incluso aunque los modos sensoriales de obtener información parezcan singularmente inapropiados para la mayoría de las tareas escolares (excepto por el acto visual de la lectura) [...] Algunas de las habilidades que se aprenden en la escuela resultan ser generales: una vez que uno puede leer, se puede leer un libro sobre cualquier tema; cuando se puede escribir, se puede escribir sobre muchos temas (p.268).

Es decir, el desempeño mide cómo es efectiva la práctica pedagógica en el aula. Para Castro Valles (2015): “El desempeño docente se valora en términos de la movilización de recursos intelectuales profesionales para utilizar determinados objetos de aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido” (p.98). Por su parte, Robalino, (2005) expone que la disposición del docente y su responsabilidad con el aprendizaje son algunos de los componentes:

[...]que impactan la formación de los alumnos; [además de] participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (p.76).

Lo expuesto por Robalino (ob.cit.), se articula casi que de forma directa a la concepción que dentro de este estudio buscamos. Es decir, no se puede entender el desempeño como un simple cumplimiento del hacer, asistir puntualmente y

cumplir un horario laboral. El desempeño que se desea conocer es cómo la práctica pedagógica del docente responde a una serie de competencias que debe caracterizar y poner en manifiesto para desarrollar su labor de manera idónea; y, a su vez, respondiendo a las necesidades de sus estudiantes y de la formación que requieren para desenvolverse en su contexto.

De acuerdo a lo expuesto por los autores citados, el desempeño docente confluye con unas características propias de la labor docente, que tiene requisitos preestablecidos, requiere de supervisión o seguimiento para el cumplimiento y mejoramiento; pero, debe ser coherente con el contexto en el cual está inmerso desde su práctica pedagógica.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación se fundamenta en el paradigma fenomenológico-interpretativo. Por lo general la fenomenología desde la base de la interpretación, suele verse como método basado en la filosofía ontológica. Para lograrlo, se deben descubrir y entender los significados, hábitos y prácticas del ser humano (Ricoeur, 1987).

El fenómeno que se desea estudiar se relaciona con la competencia comunicativa y cómo el docente de básica primaria logra, a través de su práctica pedagógica, desarrollarla en sus estudiantes. Es este particular ambos se estudian mediante la descripción de las cosas en sí mismas, para exponer lo que hay oculto en la experiencia diaria. La idea se centra en estudiar el lenguaje descriptivo como parte de la evidente la experiencia humana para reflexionar y descubrir -acreditada por las voces de sus protagonistas- sus propios pensamientos.

Dicho esto, la investigación se sustenta sobre la base de tres indicios: (a) las personas actúan de acuerdo con el significado que las cosas

tengan para ellas; (b) los significados surgen de la interacción social que los une con sus iguales; (c) tales significados pueden variar de acuerdo con la interpretación de cada cual.

Consecuentemente, todo lo que se valora en el discurso hablado por los protagonistas de la investigación es parte del conocimiento que cada quien ha aflorado en su cotidianidad y en su profesión. Ese discurso pronunciados por los protagonistas se convierte en dato para ser interpretado desde esa realidad. Realidad que se sostiene en el contexto de significación desde el hecho cultural. En el ámbito educativo, campo que se experimenta en esta investigación, los estudios se orientan a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias y/o prácticas pedagógicas como miembros de tres instituciones de básica primaria del municipio de Turbana.

En el caso que corresponde, el propósito analizar las prácticas pedagógicas del docente para la adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes de básica primaria del municipio de Turbana.

Con relación a los protagonistas de esta investigación, a quienes los identificaremos *sujeto protagonista* con las siglas SP, se seleccionaron tres docentes de las tres escuelas públicas que se encuentran en el municipio Turbana. Para la selección de estos SP se tomaron en cuenta lo siguiente: (a) docente de 3er grado; (b) cinco (5) o más años de servicios en la primera etapa; y, (c) que haya rotado en la continuidad de su docencia en los diferentes grados de educación primaria. Entonces, cada sujeto será identificado como SP1, SP2 y SP3.

Para dar a conocer quién es cada SP, es muy relevante describir su oficio desde su acción profesional. He aquí la identificación de cada SP desde el punto de vista de su ejercicio como docentes de aula.

SP1. Ella es docente de una escuela en zona rural de Turbana. Digamos que está en la *escuela número 1* (de ahora en adelante se identificará el lugar de trabajo y resguardo de la filiación tanto de cada SP como a la institución). Comenzó a trabajar allí en 1er grado. En estos momentos labora en 3er grado. Tiene en su haber siete años en esta escuela. Confiesa que al principio se sintió algo disgustada por el grado que debía ejercer con niños de edades de 6 a 7 años. No soportaba estar allí. Pero, tuvo que aprender a trabajar desde la idea que su profesión estaba inclinada a ser maestra desde cualquier grado. Decidió aprender a través de otras colegas en la misma institución. Tuvo la oportunidad de rotar los grados cada vez que iniciaba un nuevo grupo. Dice que todavía debe aprender porque cada grupo de niños que viene a sus manos es distinto. Sobre todo cuando sus familias suelen ser disfuncionales. Pero, aun así decide formar a los niños de la mejor manera.

SP2. Ella es docente en la *escuela número 2* del Municipio Turbana, desde hace diez años. Es una escuela urbana, muy cercana a su casa. Comenzó a trabajar allí como un estímulo para demostrar su pasión por la formación de los pequeños. Asume que no le gusta que la cambien de la primera etapa; pues, se siente satisfecha en cualquiera de los tres primeros grados. Actualmente, labora en el 3er grado de la escuela número 2.

SP3. Ella es docente de la *escuela número 3* del municipio Turbana. La escuela se ubica en otra zona rural. Ha trabajado allí desde hace aproximadamente doce años. Comenta que se siente cómoda trabajando en la primera etapa. Pero, reconoce que al principio se sentía incómoda porque no estaba preparada para trabajar con niños tan pequeños. No obstante, se ubicó en el programa de la primera etapa y comenzó a seguir las instrucciones de modo que se cumpliera con lo que demandaba el grado. Está trabajando con

niños de 3er grado.

Se aprecia desde la perspectiva de las tres SP que cada una asume su responsabilidad como docente de educación primaria en su primera etapa. Aparentemente, están satisfechas con la labor desempeñada. Y, tal como se aprecia, el contexto parece semejante entre lo rural y lo urbano. En este asunto, es importante acotar que en el Municipio Turbana solo hay tres escuelas: dos rurales y una urbana.

Ahora bien, para recoger la información se utilizó la entrevista a profundidad. Se destinaron dos ideas centrales que permitieron acercar la realidad de la situación actual del desarrollo de la competencia comunicativa: (1) narrativa de la experiencia pedagógica de cada docente con los niños de 3er grado de la primera etapa en cuanto a los obstáculos y beneficios; y, (2) qué estrategias pedagógicas implementa (cada SP) para que el infante aprenda la competencia comunicativa con propiedad a la hora de participar con sus pares y con el docente y viceversa.

El análisis e interpretación de la data se propuso a través de categorizaciones, cuyo fin fue ir avanzando en la conceptualización de las categorías al análisis de sus propiedades y dimensiones que las tipifican, aunque sólo sea provisionalmente. De igual modo, se establecieron nexos y relaciones entre los diferentes hechos o incidentes y ver cómo ajustó en el contexto cultural la competencia comunicativa; todo lo cual permitieron nuevas categorías, consolidándose diferentes estructuras teóricas y explicativas.

La investigación se apoyó en la construcción de los fundamentos teóricos mediante el uso de analogías, metáforas y modelos. Un recurso técnico de gran ayuda es el trazado de diagramas como parte del desarrollo conceptual. En opinión de quien se identifica como investigadora, los diagramas tienen la capacidad de hacer más visible una realidad, de dar una

visión de un conjunto. De igual modo, los diagramas sintetizan la explicación y demostración de la dinámica interna del fenómeno en estudio.

Seguidamente, se realizó una comparación constante (contrastar) del refluir de los discursos pedagógicos de los tres SP. Esto permitió develar entre el significado vivido y la información que los SP aportaron; igualmente, la revisión de la literatura o las contribuciones de autores sobre el tema de investigación y la interpretación como investigadora de esa realidad.

Por estas razones metodológicas, el estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo con un enfoque analítico-descriptivo debido a que las dimensiones estudiadas son referentes didácticos que debe estar insertos en la cotidianidad de la práctica pedagógica del desarrollo de la competencia comunicativa de los SP, siendo esto necesario para analizarlas como parte de lo que se hace en la adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes de básica primaria del municipio de Turbana.

Es decir, se procuró en atención a lo planteado por Cerda (2003), recolectar holística, completa y fidedignamente aquella información cuyos hallazgos, reflexiones y situaciones multidireccionales permitieron comprender, construir e incluso reconstruir, las diversidades socioafectivas o actitudinales de los docentes en la inmediatez específica donde sucedieron los hechos.

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En esta etapa se develó: (1) la narrativa de la experiencia pedagógica de cada docente con los niños de 3er grado de la primera etapa en cuanto a los obstáculos y beneficios; y, (2) qué estrategias pedagógicas implementa (cada SP) para que el infante aprenda la competencia comunicativa con

propiedad a la hora de participar con sus pares y con el docente y viceversa. Todo esto planteado desde el contexto sociocultural de las tres escuelas del Municipio Turbana.

En este análisis se redujo la información de cada entrevista. Cada *sujeto protagonista* fue identificado por las siguientes siglas SP1, SP2 y SP3. A continuación las respuestas que determinaron ante la primera idea esbozada, desde sus experiencias pedagógicas. Luego, la contrastación dará a conocer cómo es el empleo y desarrollo de la competencia comunicativa entre todos los SP de este estudio.

SP1: *En realidad, con el tiempo que tengo aquí, no me adaptaba a estar en el 1er grado. Sentía que esto era un castigo por ser "nueva" en la institución. Pero, entendí que ser maestro se hace y no solo se dice [...] ¿cómo fueron mis experiencias pedagógicas en ese primer grado? Nada agradables. Los niños, para ese entonces, los consideré demasiado inquietos para mi gusto. Venían de un preescolar que pareciera que lo único que sabían hacer era jugar. A cada rato me decían cuándo podían jugar[...] y, jugar para la mayoría era sacar sus juguetes... me costó mucho comprender qué hacer. Por eso me acerqué a mi colega de segundo grado y le preguntaba cómo podía cumplir con el programa de primer grado. ... bueno, me dio unas instrucciones para que calmara la ansiedad de los niños. Por ejemplo, escribir en la pizarra frases cortas y decirles que debían copiar lo que estaba en el pizarrón[...] recuerdo que les escribí en la pizarra "estoy en primer grado y no en preescolar" [...] creo que nunca comprendieron la frase[...] después, enseñar a leer fue otro trauma... lo hice por un libro de iniciación de lectura. A los niños no les gustaba dar la lección[...] los*

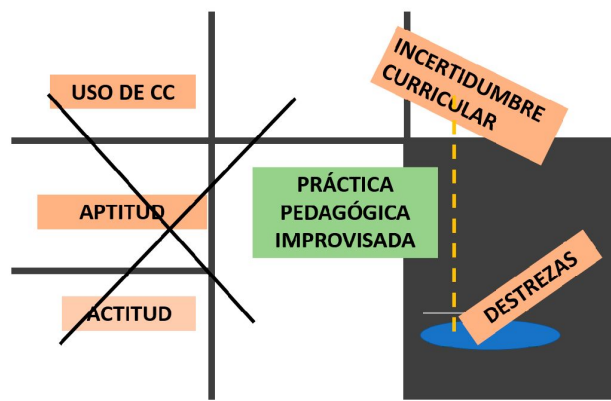
regañaba porque no se la aprendían... hoy, confieso, que reconozco mi desesperación: pero, no comprendí cómo enseñar a leer... menos si me interesaba que los niños cumplieran unas normas de convivencia[...] la mejor manera de hacer las cosas es saber comunicarse[...] pero, me apego a lo programado en el currículo de la primera etapa de educación primaria

En el caso del SP1 se observa que su inicio en primer grado fue muy estresante. Se sentía inútil por no saber controlar a los infantes. Obviamente, la situación se volvió demasiado pesada pedagógicamente. Quiso resolver el asunto hablando con otra colega del grado inmediato. Pero, fue inútil a pesar de las buenas intenciones. Como protagonista central en este diálogo, SP1 parece remitir mensajes personalizados para diversas funciones. En principio, solicita información a la docente colega sobre el desarrollo de tareas para aquellos niños de primer grado. En la mayoría de las ocasiones, pregunta y plantea dudas en relación con los trabajos que asignaba, sobre todo en la "toma de la lectura". Incluso, solicita revisiones previas. En estos casos, comenta cuáles son sus avances y debilidades a modo de argumentos con la finalidad de convencerse como docente, que aun cuando se mantiene está en 3er grado, se observa formal y apegada a la norma inicial de un currículo que poco entiende. (Gardner, 2016).

Se muestra en este diálogo una cierta tensión cercanía – distancia impuesta por el currículo y la docente; pues, al parecer ella asume ser partícipe del uso de múltiples formas; pero, se siente desagradada por la tensión en dedicarse a enseñar de modo intempestivo. A pesar de ello, a través de varios medios, intenta acercarse a los infantes para establecer esa relación comunicativa no-abierta que requieren algunos de ellos para sentirse seguros y cómodos; sin

embargo, está consciente que no todos poseen las capacidades para prestar atención. Aun cuando demuestra la actitud y aptitud de su disposición para enseñar a los infantes, reconoce, con un discurso directo y demandante en muchas ocasiones, que prefiere hacerlo a su modo. Veamos las categorías que surgieron de esta reducción de las ideas de SP1.

Gráfico 1. Cateorías suraidas en SP1



Fuente: Covilla Taba (2019)

SP2: *Te comento que salgo de casa para ir a la escuela. Gracias a Dios, es una escuela urbana... no soportaría trabajar en una escuela rural[...] porque allí es muy difícil trabajar con la comunidad... total el ministerio quiere que trabajemos al ritmo de las instrucciones para los tres primeros grados[...] siempre me ha gustado trabajar con los niños. Me siento cómoda con ellos. He asistido a muchos talleres para aprender cómo trabajar en la primera etapa. Hoy estoy en 3er grado. Mis niños vienen trabajando conmigo desde el primer grado. Me siento feliz con ellos. Poco a poco han aprendido a leer[...] ¿cómo lo hago? Trato de comunicarme con ellos y preguntarles que les gustaría hacer en clase. Suelo decirles lo que piden en la primera etapa[...] trabajo con pequeños proyectos; por ejemplo: tradiciones de Tabana, juguemos a*

cocinar o algún proyecto que la escuela dedique a toda la comunidad[...] los padres y representantes siempre están atentos a las tareas[...] bueno, no todos[...] hay que reconocer que la mayoría de los padres y representantes se ocupan de trabajar... aquí me consideran la "maestra de los niños de tercer grado" porque los he llevado a todos desde el primer grado[...] me refiero a este grupo... he intentado que todos os padres estén atentos, pero es imposible. Al parecer mi trabajo es cuidarlos y educarlos[...] pero, me gusta lo que hago. Por lo menos es una ventaja. Tengo mi computadora. Ellos (se refiere a los estudiantes) deben estar atentos a una serie de actividades que el ministerio de educación planificó. Los insto que vean por televisión programas que les enseñen algo[...] les sugiero algunos[...] mi papel es decirle qué deben hacer según esas clases[...] me animo a crear alguna actividad porque todo lo tiene planificado el ministerio de acuerdo al programa[...].

Se abre este segundo diálogo (reducción de las ideas) con parte de un proceso informativo – sistematizado que la docente, como ella lo manifiesta, promueve en forma general dentro de su contexto de diálogo con los niños. SP2, quien lleva la voz del sujeto que se forma en este conglomerado de interacciones que considera ser creativa, formalmente asume su papel de revisar las actividades y sabe cuáles son los criterios de la competencia comunicativa. (Gardner, 2016). SP2 explica amablemente la dinámica de la actividad, aporta algunas sugerencias y, hasta cierta medida se siente la flexibilización en la entrega de lo asignado.

Gráfico 2. Categorías surgidas del SP2



Fuente: Covilla Taba (2019)

SP3: *Sí, conozco cómo trabajar con los niños... estoy ahora en 3er grado[...]. No seré muy creativa ; pero suelo comunicarme con un líder del grupo (se refiere al estudiante más destacado del aula) para que me ayuden con los otros compañeritos tremendos[...] los líderes, porque tengo alrededor de cinco, son los que controlan a los otros niños[...] afortunadamente tengo 20 niños que atender... cuando se alborotan, de inmediato me contacto con mis líderes (se ríe a carcajadas)[...] luego, les informo que deben entregar la tarea que creé[...] algunas veces me salgo de la rutina del libro de texto y creo una actividad[...] por lo general, les digo que vean un programa de televisión que les guste o que escriban un reportaje – les digo que se hagan como periodistas- y les pregunten a sus papás qué significa una palabra sin buscar en el diccionario[...] se alborotan[...] pero, es imposible seguir con la rutina del cuaderno. Los niños, los he visto, se aburren. Por eso se alborotan y empiezan a molestarse[...] en esta zona no hay muchas cosas que ver[...] suficiente es que ellos (los infantes) puedan hacer las tareas asignadas[...]*

he tenido contacto con algunos de mis colegas y me dicen lo mismo. Esto no es lo que esperábamos[...] pero, allí tratamos de llevar las cosas en la medida de las posibilidades.

Se observa una preocupación significativa en el SP3 de este diálogo, ya que en el segmento final reitera la información que refleja la imposibilidad de enviar las tareas en el contexto a través de tan solo dar respuestas o realizar las asignaciones en el aula. Esto da a conocer las dificultades con la conexión entre los niños de modo efectivo. De allí que acude a los niños con más arraigo de influencia entre los demás niños. Ella le dice que son “líderes” porque obedecen a las instrucciones que SP3 suele darles. Argumenta problemas de carácter técnico y reafirma que se encuentra bloqueada para acceder a la tarea de modo tranquilo. Por lo dialogado, concibe que las tareas en clase no pueden ser copiar para que ellos se tranquilicen, pues, reconoce que esto aburre y se desvía la atención de los niños para comprender la tarea en el aula. El SP3 en forma directa y distante manifiesta su preocupación. Esta manifestación tiene intención pragmática de advertencia. (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Incluso, ella se remite a conversar con otros profesores sobre el problema planteado. Argumenta que el único problema que ha presentado es la comunidad. SP3 no quiere darse una respuesta y cierra su diálogo con informaciones generalizadas relacionadas con flexibilidad en correcciones y en posteriores entregas a través de alguna tarea que le permita a ella y a los niños salir del aburrimiento en el aula.

Los aspectos de interacción social y el desarrollo de temas distintos a la relación de aprendizaje en el aula, en la presencialidad es un reclamo constante. SP3 informa sobre situaciones que obstaculizan su desarrollo académico y argumenta y defiende su situación dentro de la dinámica didáctica que se da en presencialidad.

Gráfico 3. Categorías surgidas del SP3



Fuente: Covilla Taba (2019)

No todas las docentes tienen conocimiento en el empleo de la competencia comunicativa. Sin embargo, la aprovechan medianamente para enriquecer su trabajo educativo. Cassany, Luna y Sanz (1994) sostienen que:

El objetivo fundamental [...] no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales [...] (p.85).

La incorporación de la Competencia Comunicativa en el aula debe abordarse desde dos dimensiones: (a) el personal que trabaja en las aulas y que no ha sido formado en el uso de la competencia comunicativa; y, (b) el docente que está en proceso de formación en las universidades requiere ser preparado para incorporar tales herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el primero, la literatura hace énfasis en que cualquier cambio en la práctica

laboral de los docentes pasa por reconocer la experiencia de trabajo del educador y su desarrollo profesional. Implica que sean considerados los estilos de enseñanza y aprendizaje de los docentes, así como la práctica pedagógica. Pero, estudiarse los sistemas de evaluación y la gestión administrativa y curricular del centro educativo donde labora, debe adaptarse al contexto y principalmente considerar el nivel de conocimiento que ya posee el docente para enriquecer su práctica diaria con aportes significativos en la comunicación. En este sentido, teóricamente pareciera que el asunto del uso de la competencia comunicativa está resuelto. Pero, de la teoría a la práctica hay una brecha; los docentes no están preparados para asumir, ni emplear la competencia comunicativa en el aula de clase.

Contrastando la práctica pedagógica y la competencia comunicativa

Las respuestas de los tres SP da a entender que aun cuando saben cómo comunicar lo que le dice el currículo de la primera etapa de educación primaria, no pueden/saben asumir cómo interactuar con sus estudiantes. A pesar de implementar el uso de la herramienta de *copiar y leer palabras descontextualizadas de la acción cultural*, el modo de planificación (predeterminada por el ministerio de educación) hace que el docente no invente más de lo que desearía hacer, sobre todo en lugares tan aislados ruralmente. El único recurso que les toca asumir es la televisión y si acaso la entrega de la tarea asignada a través de una tarea creativa.

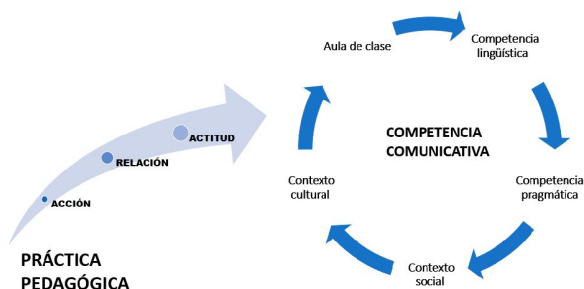
La formación inicial y continua del profesorado en ser competente en saber comunicar las ideas curriculares es esencial para garantizar su incorporación al actual entorno educativo. Por lo tanto, no sólo se debe fomentar la capacitación del futuro docente con los currícula, sino que también se deben establecer planes de formación y actualización del maestro que se

encuentra laborando, necesario en el proceso de transformación educativa. En este sentido, el docente debe asumir sus actitudes/aptitudes/habilidades para ser competentes en las acciones que se necesitan para el cambio de forma acertada. Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994):

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo. Aquí las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macro habilidades (p.88).

Consecuentemente, lejos de disminuir en importancia a partir de la incorporación de la competencia lingüística y la competencia pragmática para ser reunidas en competencia comunicativa y los métodos de enseñanza y aprendizaje, la figura del docente se hace más necesaria e imprescindible que antes en este tiempo en el aula física de clases. En razón de lo anterior, surgen las siguientes categorías, graficadas como siguen:

Gráfico 4. Práctica Pedagógica y Competencia Comunicativa



Fuente: Covilla Taba (2019)

Tal como puede observar, la competencia comunicativa que exhiben los docentes debe ser aprendida/ejecutada en el sitio social y cultural. Es decir, a pesar de ofrecer estrategias de aprendizaje, están conscientes de su limitación. Pero, ello no es impedimento para procurar tener una actitud al tiempo de sus propias limitaciones sin bajar la responsabilidad de su trabajo. En otro asunto, también se observa que la actitud para aprender a "obedecer", desde la exigencia del ministerio, es una razón de hacer para cada una de ellas su propio aprendizaje con las herramientas que poseen y que así se lo permita. La práctica pedagógica en la acepción de estar "presente en el aula física" se traduce en asuntos inesperados que debe asumir como una realidad que las atropella a pesar de tener la disposición y las herramientas. La competencia comunicativa debe entenderse como un conglomerado de elementos que interceden a la hora de enseñar a producir y comprender la lengua.

En fin, el asunto que interesa es conocer es si el uso de la competencia comunicativa en el ámbito personal y profesional estaban relacionadas con un mejor desempeño en la enseñanza. Tal y como indica en la interpretación, existe una relación significativa entre conocer cómo relacionarse con su entorno y lo solicitado en el currículo del grado desde el aspecto del empoderamiento personal en los tres SP. Sin embargo, cuando el empleo la competencia comunicativa es menor con la familia supone una mayor irrupción en la vida en la prosecución académica en el aula. Ello conlleva mayor decepción y exclusión de su cotidianidad a favor de un trabajo que intempestivamente violó la continuidad del aprendizaje como ser y su capacidad de intervenir en la formación propia.

REFLEXIONES FINALES

A partir de los resultados producto de la entrevista los tres SP, se evidencia que ellas no han recibido formación relacionada de cómo emplear la competencia comunicativa de modo eficaz y eficiente en el aula de clases; no existe un proyecto institucional de formación en esta competencia; los docentes provienen del sistema convencional de clases presenciales, lo que implica reaprender como nueva alternativa de aprendizaje el asunto de enseñar por medio de un discurso oral sobre el cómo mediar las actividades orales y de escritura que resuelvan el asunto de producir y comprender. Por consiguiente, no evidencian el cumplimiento de los requisitos fundamentales que caracteriza la modalidad de aprendizaje con el empleo asertivo de la competencia comunicativa lo que hace que algunos de ellos no empleen estrategias creativas como apoyo a los procesos de enseñanza de manera afectiva, más que efectiva.

Dentro de este marco reflexivo, en el análisis a las tres docentes de 3er grado de las tres instituciones del Municipio Turbana (SP1, SP2 y SP3) se apreció la necesidad en su formación de modo más asistido y no a través de aprendizajes esporádicos con tan solo la lectura de un currículo escolar. Como sujetos pensantes y formadores de los infantes del siglo XXI, es importante una nueva forma de observar y vivir la realidad con dimensiones más relacionadas con el contexto cultural y social del Ser.

Un aporte de esta investigación a este contexto, es la integración de lo sociocultural en el constructo educación como herramienta, como elemento que ofrece un valor agregado a todo un proceso ya instaurado institucionalmente. La innovación, en este sentido, no es la calidad del currículo mismo. Radica en el uso, en la aplicación creativa que el docente le da; pero, para ello debe estar formado, debe tener conciencia de lo que debe y de lo que tiene que hacer. La elección está

en su actitud y, muchas veces, ni siquiera se hace consciente. La más poderosa herramienta que el docente posee en los contextos del aula es su propio discurso, componente que marca la calidad de las relaciones y las respuestas que puedan generar en los participantes que aprenden.

Las anteriores afirmaciones permiten reflexionar sobre los desafíos de enseñar y mediar el conocimiento. Todos los docentes deberán responder a los retos de un mundo globalizado por el empleo de la tecnología que exige nuevos perfiles y las herramientas necesarias para enfrentar con mayores opciones de triunfo un mercado ocupacional altamente competitivo e innovador. Competitividad que no sólo se establece por conocer los instrumentos tecnológicos, sino con ser creativos e innovadores para resolver problemas de índole social, económica y hasta personal. La educación actual exige un aprendizaje de fronteras que permita la unicidad de oportunidades y la movilidad profesional en cualquier ámbito social. Y, eso es ser competente comunicativamente.

REFERENCIAS

- Berruto, G. (1976). *La Sociolingüística*. Barcelona: Zanichelli
- Castro Valles, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 263-294. [Documento en línea]. Disponible en: 27 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100013&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2019, enero 13].
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. (Barcelona) España: Graó

- Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Cómo elaborar proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos/* Hugo Cerda Gutiérrez. – 4. Ed. – Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- Chomsky, Noam (1965). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La Teoría de las múltiples Inteligencias*. México: Fondo de Editorial Económica.
- Hymes, Dell (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6* (Reprinted in 2001 by Routledge) London. *International Journal of Cross Cultural Management*.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (2006) 1° Editorial: Ministerio de Educación Nacional
- Ricœur, P. (1987). *La escuela fenomenológica*. Paris, Libraire Philosophique.
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. En OREALC/UNESCO Editor. *Protagonismo docente. En el cambio educativo*. Revista Prelac N°1. (6-23). Santiago: AMF
- Roméu, A. (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural*. La Habana, Colección Pedagogía 2005. Editorial Pueblo y educación.
- Romero Martín, Rosario & Castejon, Javier & López-Pastor, Víctor M. & Fraile, Antonio. (2017). *Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado*. Comunicar.
- Sanz Pinyol, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona (España). Graó
- SABER PRO (2016). *Resultados lenguaje 3er grado*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-pro#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>. [Consulta: 2019, febrero 24]
- Vygotski, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Visor.