

Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar¹

Teaching communicative competence to students of the bachelor's degree in Preschool Education

Ensinando competência comunicativa para alunos do bacharelado em Educação Pré-escolar

Esperanza de León Arellano²

Recibido: 1 de junio de 2020

Aprobado: 25 de septiembre de 2020

Publicado: 8 de marzo de 2021

Cómo citar este artículo:

De León Arellano, E. (2020). Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Rastrós Rostros*, 22(2), 1-20. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>

Artículo de xxxxxxxxxxxxxxxx. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>

¹ Este estudio surge de la necesidad de evaluar el nivel de competencia comunicativa de las futuras docente, se realizó en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, de Cd. Victoria, Tamaulipas, México.

² Doctora en Metodología de la Enseñanza. Profesora investigadora de la Escuela Normal Federal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda".

Correo Electrónico: deleonarellano.e@gmail.com esperanzadeleon61@set.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5335-4863>

Resumen

Introducción: La competencia pragmática representa una problemática para las estudiantes, específicamente aquellas que se forman para ser docentes en educación preescolar. Ello debido, entre otras cuestiones, a que las situaciones comunicativas planteadas por los docentes no cumplen con los requerimientos para que ellas demuestren sus habilidades.

Metodología: En la presente investigación se diseñó y aplicó una estrategia de intervención a través de situaciones de aprendizaje que permitieran a las alumnas argumentar con claridad y congruencia elaborando dos tipos de productos: una ponencia (escrito) y un documental (oral), que en términos cognitivos demandan las mismas habilidades, así como el uso de registros lingüísticos y nomenclatura prototípica de los géneros. Se realizó un estudio de caso, en el que participaron 24 estudiantes de segundo semestre.

Resultados: Los resultados sugieren que se pueden favorecer habilidades de planificación, argumentación y organización en ambos productos, sin embargo, en aspectos metacognitivos aún existen áreas de oportunidad.

Conclusiones: El presente trabajo brinda recomendaciones en relación con el diseño de los instrumentos de evaluación, en el sentido de identificar desde un primer momento datos relacionados con procesos cognitivos y movimientos retóricos propios de los productos, así como aspectos que deben atenderse al momento de diseñar las situaciones de aprendizaje y situaciones comunicativas.

Palabras clave: Escritura, Educación Superior, Competencia Profesional.

Abstract

Introduction: Pragmatic competence is problematic for students in the pre-school education course, among other reasons because the communication situations presented by the teachers do not meet the requirements for them to demonstrate their skills.

Methodology: In the present research, it was designed and applied an intervention strategy through learning situations that would allow students to argue with clarity and congruence by developing two types of products: a lecture (written) and a documentary (oral), which in cognitive terms demand the same skills, as well as the use of linguistic records and prototypical gender nomenclature. A case study was carried out, in which 24 second semester students participated.

Results: The results suggest that planning, argumentation and organizational skills can be favored in both products, however, in metacognitive aspects there are still areas of opportunity.

Conclusions: Finally, the work provides recommendations in relation to the design of the evaluation instruments, in the sense of identifying from the beginning data related to cognitive processes and rhetorical movements typical of the products, as well as in aspects that must be taken into account when designing learning situations and communicative situations.

Keywords: Writing, Higher Education, Professional Competence.

Resumo

Introdução: A competência pragmática é problemática para as alunas do ensino pré-escolar, entre outras razões porque as situações de comunicação apresentadas pelos professores não preenchem os requisitos para que possam demonstrar as suas competências.

Metodologia: Na presente investigação, concebeu e aplicou uma estratégia de intervenção através de situações de aprendizagem que permitiria aos alunos argumentar com clareza e congruência, desenvolvendo dois tipos de produtos: uma palestra (escrita) e um documentário (oral), que em termos cognitivos exigem

as mesmas competências, bem como a utilização de registos linguísticos e de nomenclatura prototípica de género. Foi realizado um estudo de caso, no qual participaram 24 alunos do segundo semestre.

Resultados: Os resultados sugerem que o planeamento, a argumentação e as competências organizacionais podem ser favorecidos em ambos os produtos, no entanto, em aspectos metacognitivos ainda existem áreas de oportunidade.

Conclusões: Finalmente, o trabalho fornece recomendações em relação à concepção dos instrumentos de avaliação, no sentido de identificar desde o início dados relacionados com processos cognitivos e movimentos retóricos típicos dos produtos, assim como aspectos que devem ser tidos em conta na concepção de situações de aprendizagem e situações comunicativas.

Palavras-chave: Escrita, Ensino Superior, Competência Profissional.

Introducción

Actualmente el principal desafío de la educación superior es formar personas aptas para funcionar en la sociedad de la información y del conocimiento, que a su vez puedan solucionar problemas reales (Hernández, 2012; Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas, 2015). En este sentido, en el contexto mexicano la formación del profesorado de educación básica lleva a cabo una serie de reformas que le permiten responder a las exigencias internacionales, manifestadas por la adopción de un enfoque de aprendizaje basado en competencias, con la finalidad de plantear Nuevas formas de aprender y enseñar competencias de los estudiantes del siglo XXI y así ayudar a mejorar la calidad educativa del país.

Es por ello por lo que las escuelas de educación superior están transitando a nuevos modelos educativos que permitan generar capital humano competente, capaz de trabajar en equipo para ser expertos en varias disciplinas. De esa manera, la educación normal, que son Escuelas de educación superior en la que se forman a los futuros docentes de los diferentes niveles educativos de México, en particular en la Licenciatura en Educación Preescolar se delimitaron dos tipos de competencias que debe desarrollar un educador. En primer lugar, las competencias genéricas: "Expresan desempeños comunes que deben demostrar que los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto", mientras que las competencias profesionales; "Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación preescolar, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrolla prácticas en escenarios reales" (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 7).

Acorde a lo anterior, el lenguaje es una habilidad transversal que permite entre otras cuestiones, desarrollar una competencia comunicativa de la cual forma parte la competencia pragmática, que fungen como una herramienta central para la construcción de aprendizaje permanente en diversas áreas disciplinares. No obstante, México es un país que de acuerdo a las evaluaciones internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se demuestra que las competencias científicas y de lectura de los estudiantes mexicanos del nivel superior se encuentran por debajo del promedio del resto de los países que integran estas organizaciones.

De igual forma, CENEVAL indica que los estudiantes de Escuelas Normales públicas se encuentran en un nivel insuficiente con respecto a las competencias relacionadas con el lenguaje. Destaca que en estas escuelas el 45% de sus estudiantes tienen un desempeño competente y éstos corresponden al 0.5% a nivel nacional (Riveros, 2008). Si bien el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) demuestra que el nivel de desarrollo de las competencias relacionadas con el lenguaje está por debajo de la media, cabe señalar que esta evaluación no mide habilidades de trabajo de equipo, argumentación y actitudes, los cuales juegan un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa, por tanto, es una perspectiva limitada de la realidad que se vive en las escuelas normales (Ruiz, 2010).

Por ello por la presente investigación tuvo el objetivo de diseñar y aplicar actividades que favorecieran las estrategias que implican la competencia pragmática de las estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar, con lo cual se pretende brindar una respuesta a la pregunta: ¿Cómo potenciar estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de la competencia pragmática de las estudiantes normalistas?

Marco Teórico

En este apartado se abordarán aspectos relacionados con los aportes teóricos que han contribuido a la construcción de los conceptos de competencia lingüística y pragmática. Además, de los enfoques de enseñanza de estas habilidades en México durante los último 30 años. Finalmente, los aportes más actuales que han investigado estas habilidades en el contexto de la educación superior, desde una perspectiva lingüística y psicológica.

Aportes de Chomsky, Hymes y Austin al constructo de competencia pragmática

El estudio del lenguaje como objeto de investigación lo podemos ubicar a partir de la década de 1890, cuando el suizo Ferdinand de Saussure hizo la distinción entre lenguaje, lengua y habla y propuso su teoría de los signos (Saussure, 1945). Actualmente existe un debate con respecto a una teoría explicativa del proceso de desarrollo del lenguaje. En primer lugar, a partir de los estudios realizados por Chomsky se inició el estudio formal de los procesos, problemáticas, situaciones y contextos del desarrollo y adquisición del lenguaje. Chomsky (1976) Postuló la teoría de la "Gramática Generativa", que afirma que existe un sistema de reglas y categorías gramaticales comunes para todas las lenguas del mundo y por tanto, el lenguaje es considerado como una capacidad innata, la cual se explica a través del dispositivo de adquisición del lenguaje como un mecanismo que provee al niño de toda una batería de información sobre las clases gramaticales y sus posibles transformaciones, es decir, actúa a partir de los datos lingüísticos primarios del idioma de los individuos para producir la gramática abstracta particular de la lengua materna (Chomsky, 1976).

Bajo estos argumentos, el lenguaje es un conocimiento no aprendido, sino adquirido a través de la exposición al mismo, a este fenómeno natural Chomsky le denominó competencia. De acuerdo a esta idea, alguien competente es quien demuestra un conocimiento lingüístico abstracto o las reglas subyacentes a través de un desempeño, donde competencia es lo que se sabe, y desempeño es lo que realmente se hace (Chomsky, 1976).

Por otra parte, los estudios antropológicos realizados por Hymes señalan que alguien competente lingüísticamente, no estriba únicamente en el dominio de las estructuras semántico-gramaticales de un idioma, sino también en el dominio de las reglas sociales y culturales –pragmática– para organizar su pensamiento y tener éxito al comunicarse (Ruiz, 2010).

En este sentido, Hymes (1972) argumentaba que para ser participe en una conversación o en una discusión, era necesario conocer las reglas sociales de una comunidad discursiva y no solo las gramaticales, a diferencia de Chomsky quien aseguraba que para que exista comunicación entre humanos sólo era indispensable conocer los patrones sintácticos de cada lengua (Ruiz, 2010). En términos generales podemos aducir que, a partir de los planteamientos señalados por Chomsky con respecto a la función de la competencia lingüística y los aportes de Hymes de la competencia sociolingüística, surge lo que podemos denominar competencia comunicativa.

Además de estos aportes, encontramos las explicaciones de Austin (citado en Recanati, 2006). Él habla acerca de cómo el ser humano es capaz de organizar su discurso para lograr objetivos específicos y no sólo compartir significado a través de los mensajes, a esta teoría se le conoce como Actos del habla. Existen tres diferentes actos del habla, el locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El primero tiene que ver con la acción en sí de emitir un mensaje, (p. ej. cuando una persona articula una serie de palabras organizadas con significado). El segundo, se refiere a la intención que dicho mensaje tiene, por ejemplo, cuando alguien pregunta "¿Recuerdas el libro que te presté?, lo necesitaré la próxima semana", en este caso, el locutor está solicitando de vuelta su libro sin hacerlo de manera explícita. El último acto, se define como el resultado final que logró el mensaje, es decir, si el receptor entiende o no, que el locutor le está solicitando el libro de vuelta.

Ahora bien, lo que plantearon Chomsky, Hymes y Austin es una posible explicación al proceso de aprendizaje del lenguaje, sin embargo, llevar estos constructos a la enseñanza formal, como lo es en la educación superior implica diferentes retos. En este sentido, definiremos competencia pragmática como la habilidad de determinar las características propias de una situación comunicativa y organizar el discurso para expresar el pensamiento a través del lenguaje oral o escrito, donde el emisor del mensaje toma en cuenta un conjunto de características, como lo son el tema que va a compartir (p. ej. medicina, química, ingeniería, familia), el nivel de dominio del tema de sus receptores (son expertos, semi especialistas o personas ajenas al tema), el tipo de discurso que debe utilizar (informal, académico) y el género por el cual emite su mensaje (expositivo, narrativo, argumentativo) con el objetivo de cumplir una meta al término de su acto de hablar.

Enseñanza de la lengua española en México en los últimos años

En el caso particular de la enseñanza de la lengua en México, se han adoptado diferentes enfoques, por ejemplo, en un primer momento fue un enfoque gramatical centrado en la enseñanza (el profesor como protagonista) el cual favorecía solamente el desarrollo de la competencia lingüística. A partir de los 90's; en un segundo momento, un enfoque comunicativo, el cual pretendía favorecer que los estudiantes aprendieran, utilizaran y experimentaran el discurso oral y escrito a través de diversas situaciones comunicativas, reflexionando sobre su forma y función (Pérez, 2005). A pesar de que el enfoque pretendía favorecer las habilidades comunicativas, el enfoque

se centró en el docente como eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, una práctica transmisiva del conocimiento.

Actualmente, bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje con el cual se introduce la enseñanza de la competencia pragmática, lo que implica que el alumno las formas de comunicación de manera escrita, es decir, la producción de textos y su interpretación (Domínguez, Castañeda, Mota, Zepeta, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2011). Por su parte, Riveros (2008) argumenta que este último cambio se produjo debido a las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), donde se detectó que la competencia lingüística no era suficiente aprendizaje para los estudiantes y se debía favorecer, además de la competencia lingüística, habilidades comunicativas, ya que la primera responde siempre a habilidades de bajo nivel cognitivo, (p. ej. leer, identificar errores ortográficos, reconocer palabras, leer de forma fluida) y no a tener un amplio y profundo conocimiento explícito de cómo organizar un género en específico.

Escritura como proceso de creación del conocimiento: Enfoque lingüístico y psicológico

La producción escrita ha sido investigada desde dos perspectivas, el lingüístico (Parodi, Boudon, y Julio, 2014; Parodi, 2012; Parodi, 2010) y el psicológico (Álvarez y Ramírez, 2006; Castro, 2011; Castro, Sánchez; 2015; Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013). La primera se encarga de determinar cuáles son las características discursivas de los géneros, cómo los contextos sociales en donde un texto es escrito definen los cánones que debe de llevar. El segundo enfoque tiene que ver con los procesos mentales que requiere la escritura dependiendo de las demandas de la tarea, por ejemplo, el proceso de comprensión de múltiples textos y la manera en que un universitario organiza el contenido a través del discurso escrito en un género en específico (Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky y Zanotto, 2007; Castelló, Bañales y Vega, 2011; Vega, Bañales y Reyna, 2013, Pérez, 2005).

El enfoque lingüístico centra su atención en el discurso y características de la textura de los documentos escritos. Esta perspectiva de la realidad se olvida del entender las problemáticas que pueden tener los escritores al desarrollar su texto y enfatiza en la estructura canónica de cada uno de ellos. De esta manera se identifican lo que se conoce como movimientos retóricos o las pautas pragmáticas con el que cada género cuenta y lo caracteriza. Sin embargo, aunque el enfoque lingüístico no

evalúa los procesos psicológicos del escrito, si entiende los géneros desde los contextos sociales en los cuales fueron creados, es decir, da cabida a no sólo los recursos lingüísticos que utiliza el autor en su obra, sino también a abrir espacio al contexto social en el cual fue escrito el trabajo.

Por otro lado, el enfoque psicológico ha sido ampliamente investigado y registrado en países angloparlantes (Álvarez y Ramírez, 2006; de Mier, Sánchez, y Borzone, 2008) a estas aportaciones se le pueden denominar modelos. Existen modelos que explican cómo los estudiantes no sólo requieren habilidades de generación de ideas, organización del texto para plantear objetivos, también requieren de recursos discursivos, a este modelo se le conoce como cognitivo de composición escrita (Rincón y Hederich, 2012). Otro modelo cognitivo es el del contexto de producción textual, en donde el contexto es un factor que influye en la manera en que una persona redacta sus ideas a través del discurso, es decir, va más allá de tomar en cuenta solamente los procesos mentales que implica la escritura, según este modelo, el profesor debe considerar también las actitudes, miedos, motivaciones e hipótesis que un escritor tenga acerca de una situación comunicativa. De igual forma, existen más modelos que comprenden de diferente manera los aspectos psicológicos que ocurren para que un estudiante organice un texto.

En este sentido, la investigación más actual (Castro, 2011; Castro, Sánchez; 2015; Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013) argumenta que para escribir los textos en nivel superior hay que entender la postura del lector, lo que implica que los estudiantes en un primer momento deben comprender lo que leen y así facilitar la organización retórica del discurso. Por lo cual, los profesores deberían enseñar recursos discursivos (p. ej. conectores, marcadores discursivos, puntuación), adecuar su pensamiento y ayudarlos a encontrar la serie de pasos que provea nuevas ideas; lo cual le permita ser consiente y auto regular su proceso de escritura, tomando en cuenta algunos factores, como: las características del género que se le ha solicitado, audiencia para la que escribe, el uso del meta-discurso para guiar a sus lectores hacia la postura que pretenden desarrollar a través de su producto.

Ahora bien, desde el enfoque de la enseñanza y evaluación de competencias, se puede entender que, el término *competencia* se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente un cargo en el cual pueda aportar resultados favorables a la institución o contexto donde labora (Cassanova, 2012, p. 4). Desde esta perspectiva, las competencias cuentan con cuatro características principales, la primera es que es el "Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados", esto quiere decir que el sujeto debe de ser capaz de actuar y saber hacer. La segunda característica consiste en que

las competencias sólo son evaluables en acción, esto significa que para tener una competencia no es suficiente contar con capacidades, sino que es necesario hacer uso de éstas (Perrenoud, 2007; 2010).

En la tercera característica se refiere al proceso de evaluación de las competencias es que, dicho proceso debe cumplir dos aspectos: determinar el nivel de pericia con el que cuenta un estudiante y aportar a mejorar esta habilidad, sin esperar que el alumno aprenda o desarrolle el conocimiento al final de una unidad, bimestre o semestre escolar, más bien, desarrollar una competencia implica que las capacidades irán progresando durante la vida, y que estas habilidades le permitirán adquirir y construir más conocimientos (Perrenoud, 2007; 2010; Cassanova, 2012).

La cuarta y última característica señala que el contexto es clave, pues dependiendo del contexto que se tenga es la manera en la que se empleará la competencia, eso no significa que en cada contexto se tendrán competencias diferentes, sino que en cada contexto la ejecución de estas es diferente, dependiendo de las necesidades y la situación que se tenga, para poder lograr resolverla aplicando las competencias (Perrenoud, 2007; 2010; Cassanova, 2012).

Metodología

Esta investigación fue cualitativa y utilizó la estrategia de indagación de estudio de caso, debido a los métodos de indagación empleados para obtener los datos y la forma en que éstos se analizaron, además las soluciones que se presentan a la problemática planteada son muy específicas del contexto descrito anteriormente, sin embargo, muchas de estas pueden presentarse de manera similar o idéntica en otros contextos (Stake, 1999).

Contexto escolar

La institución donde se desarrolló la presente investigación es una escuela orientada a la formación de docentes del nivel preescolar ubicada en la zona centro de la ciudad, en una de las colonias con más antigüedad. Además de esta escuela de nivel superior se encuentra aledañas otras tres; de Educación Preescolar, una de Educación Especial Infantil y una de Educación Secundaria.

Caracterización del grupo escolar

Las normalistas que participaron en esta investigación pertenecían al primer grado, el cual es la segunda generación de la institución que trabaja con el Plan de Estudios

2012 basado en el enfoque de enseñanza de competencias Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP, 2012). Fueron veinticuatro normalistas de entre dieciocho a veinte años, el curso que se les impartió fue "Prácticas Sociales de lenguaje", que se ubica en el segundo semestre del ciclo escolar febrero-julio del 2014. Las normalistas presentaron diferentes perfiles académicos de formación previa tales como CBTis, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y preparatorias públicas, así como de diferentes municipios del estado de Tamaulipas. Sólo una normalista era del estado de Veracruz.

Procedimiento de la investigación

Esta investigación siguió un procedimiento a través de dos fases; fase diagnóstica y fase de intervención.

Fase diagnóstica.

El siguiente procedimiento llevado a cabo en la fase diagnóstica consistió en: videograbar una sesión de sesenta minutos. Posteriormente se aplicó una encuesta a las normalistas, acerca de sus preferencias al realizar escritura académica y posibles aspiraciones académicas para un futuro próximo. Finalmente, se les solicitó diseñar los indicadores que permitieran al docente-investigador identificar sus necesidades académicas de las normalistas y así realizar las adecuaciones a la estrategia de aprendizaje.

Fase de intervención.

La estrategia de intervención fue el Proyecto formativo. Éste se tituló: "Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de la enseñanza del español"; constó de 2 situaciones de aprendizaje y con duración de un mes, aproximadamente. Cada situación de aprendizaje constó de tres etapas; inicio, desarrollo y cierre en donde las normalistas participan en diferentes actividades que fueron diseñadas para que movilizaran saberes, además de favorecer la competencia pragmática, se permitió el trabajo en equipo, la creatividad para resolver problemas y específicamente habilidades con el fin de que organicen su pensamiento y los expresen a través del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas.

La etapa de inicio es donde se organizan los equipos, se delegan tareas, se propicia una necesidad a través de preguntas detonadoras, el docente entrega los

criterios de evaluación, las fuentes de indagación y los recursos disponibles. En la etapa de desarrollo, es la segunda y es donde llevaron a cabo actividades que propician la construcción de nuevo conocimiento, dichas actividades deberán generar una necesidad en los alumnos para que logren solventarla con las herramientas que el docente les ha facilitado en la etapa de inicio. Y es en la etapa de cierre que se exponen conclusiones, problemas y los procesos a través de los cuales dieron solución al problema planteado.

Características de las situaciones de aprendizaje

Situación de aprendizaje 1: (Ponencia).

Inicio: Se realizaron las preguntas a las normalistas en sesión plenaria: ¿Qué es una competencia en el ámbito educativo?, ¿Todas las competencias son iguales?, ¿Cuáles son las características que nos ayudan a identificar una competencia? Posteriormente se discuten las estrategias de lectura que llevan a cabo en los textos académicos de todos sus cursos (segundo semestre) y entonces se abordan lecturas de otra asignatura. Recuperando el contenido de la unidad 1 – sintaxis –, se analiza la estructura que compone una competencia de los planes de estudio de educación básica. Finalmente se organizan 5 equipos para representar el texto de Tejada.

Desarrollo: Se hace una explicación acerca de la existencia de diferentes maneras de difundir información y el conocimiento y que cada una depende de la audiencia a la cual se dirige, el contenido y el objetivo de la emisión del mensaje. Posteriormente, las normalistas, divididas en 5 equipos explican a través de 5 productos diferentes (Sketch, comercial, canción, historieta y conferencia) lo que han comprendido del texto. La organización de los productos se hace de forma presencial en el aula. Al término de esta fase, se habla acerca de la manera de difundir el conocimiento en otros contextos, específicamente el científico.

Cierre: Después que el profesor brindara las características textuales, discursivas y canónicas, a las normalistas se les solicitó la elaboración de una ponencia (individual o en binas) donde analizaron la evaluación y la pertinencia que tienen los planes de educación básica contrastándolo con la información recuperada en la asignatura de Bases Psicológicas del Aprendizaje, es decir, la organización de contenidos de diferentes disciplinas a partir de un género expositivo.

Situación de aprendizaje 2: (Documental).

Inicio: Se plantearon las preguntas detonadoras: Tomando el conocimiento previo de la situación de aprendizaje 1, acerca de la organización de la información, se plantearon a las estudiantes las preguntas detonadoras: ¿Cuáles son las características de un documental?, ¿qué tipo de documentales conoces? A partir de ello se integraron 4 equipos de 6 integrantes cada uno.

Desarrollo: Las normalistas diseñaron sus documentales de acuerdo con los indicadores propuestos. Esta fase tuvo duración de 6 sesiones de 50 minutos (2 semanas).

Cierre: En la última fase las normalistas presentaron sus videos y dieron retroalimentación al trabajo de sus compañeras, así como a su propio desempeño. Compartieron sus conclusiones, problemáticas y soluciones al momento de diseñar el documental, específicamente en la organización del género del documental. Esta situación de aprendizaje se evaluó con una rúbrica.

Tabla 1. Organización de situaciones de aprendizaje, productos y habilidades que se favorecieron

Situación de aprendizaje	Evidencias	Habilidades favorecidas	Instrumento de evaluación
SA1	(18) Ponencias	Identificar, explicar, describir, sintetizar, contrastar, argumentar, relacionar	Escala estimativa
SA2	(4) Documental	Identificar, explicar, describir, sintetizar, contrastar, argumentar, relacionar	Rubrica

Fuente: Elaboración propia.

Proceso de análisis de los datos

El proceso de análisis fue diferente para cada uno de los instrumentos debido al diseño de los mismos, así como los datos que se buscaba recabar. Al finalizar la aplicación de los instrumentos se obtuvo información suficiente para poder generar un panorama amplio y subjetivo que permitió obtener resultados que se pudiesen analizar desde diferentes perspectivas, es decir, realizar una triangulación de datos como lo propone Stake (1999).

Fase diagnóstica

El análisis del video se hizo a través 3 meta-categorías que a su vez estaban conformadas por 10 categorías que fueron codificadas como: (ADAAlum), (ADACont)

(ADADoce) y (ADAestrDid) para la meta categoría "Ambientes de Aprendizaje", correspondientes a Ambientes de aprendizaje, (CreatAspFac), (CreatAspInd) y (CreatConc) que integran la segunda meta categoría de Creatividad. Finalmente, en la tercera meta-categoría denominada Enfoque Pedagógico compuesta por: (EnfPedCogn), (EnfPedCondu) y (EnfPedConst). El establecimiento de las categorías se fundamenta en los principios pedagógicos de la práctica docente de acuerdo al enfoque de la evaluación por competencias. A continuación, se explican.

Para la validación del sistema de categorización de los datos, se realizó un procedimiento interjueces, el cual consistió en que dos investigadores analizaron el 30% de las transcripciones y asignaron las categorías a los segmentos correspondientes (Howitt y Cramer, 2008). Se obtuvo un índice de acuerdo del 90%, el resto de las transcripciones fueron categorizadas por el docente investigador.

Fase de intervención.

Durante esta fase se utilizó una escala estimativa para la primera situación de aprendizaje y una rúbrica para la segunda. Los desempeños fueron analizados de acuerdo con los niveles propuestos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Desempeños de acuerdo con al DGSPE adecuados a observar la competencia pragmática desde los enfoques Lingüístico y Psicológico

Nivel de desempeño	Lingüístico	Psicológico
Competente	A través del texto se muestra amplio dominio del meta-discurso, como el uso de conectores y marcadores discursivos, lo que facilita el procesamiento de la información del producto.	Toma en cuenta las demandas de la tarea, así como todas las características propias del género que se le solicita (estructura, coherencia, cánones, argumentación y toma de postura).
Satisfactorio	A través del texto se muestra dominio del meta-discurso, como el uso de conectores facilita el procesamiento de información del producto.	Toma en cuenta las demandas de la tarea, así como la mayoría de las características propias del género que se le solicita (estructura, coherencia, cánones, argumentación y toma de postura).
Suficiente	A través del texto se muestra suficiente dominio del meta-discurso, como el uso de algunos conectores y marcadores discursivos lo que facilita parcialmente el procesamiento de la información del producto.	Toma en cuenta la mayoría de las demandas de la tarea, así como algunas de las características propias del género que se le solicita (estructura, coherencia, cánones, argumentación y toma de postura).

(continúa)

(viene)

Nivel de desempeño	Lingüístico	Psicológico
Regular	A través del texto se muestra parcial dominio del meta-discurso, como el uso de pocos conectores y marcadores discursivos, lo que dificulta el procesamiento de la información del producto.	Toma en cuenta parcialmente las demandas de la tarea, así como algunas de las características propias del género que se le solicita (estructura, coherencia, cánones, argumentación y toma de postura).
Básico	A través del texto se muestra elemental dominio del meta-discurso, como en el escaso uso de conectores y marcadores discursivos, lo que demuestra poca coherencia y cohesión del texto.	Toma en cuenta escasas demandas de la tarea, así como algunas características propias del género que se le solicita (estructura, coherencia, cánones, argumentación y toma de postura).
No se muestra	A través del texto no se muestra dominio del meta-discurso, ni el uso de conectores y marcadores discursivos, lo que dificulta el proceso de la información del producto.	No toma en cuenta las demandas de la tarea, ni ninguna característica propia del género que se le solicita (estructura, coherencia, cánones, argumentación y toma de postura).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El objetivo general de la presente investigación fue el diseño y aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa los cuales se cumplen a través del diagnóstico y la implementación de la intervención. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en dichas fases.

Fase de diagnóstico

A partir de los resultados del análisis de categorías de la fase diagnóstica se detectó que el método instruccional del docente se centraba en la enseñanza y no en el aprendizaje, además, la encuesta permitió seleccionar los contenidos que se abordarían en las situaciones de aprendizaje, finalmente, el diseño de los indicadores por parte de las normalistas fungió como una guía para el docente, pues atendió sus necesidades académicas y estilo de aprendizaje, es decir que se transformó la práctica docente (Perrenoud, 2007; 2010).

Fase de intervención

Resultados de elaboración de ponencia

En cuanto a los resultados de la elaboración de la ponencia de la situación de aprendizaje 1, se observó que en el enfoque psicológico ninguna alumna alcanzó el nivel

competente al realizar la demanda de la tarea, 5 de ellas se ubicaron en satisfactorio, en suficiente fueron 6, mientras que 10 de ellas se categorizaron en el nivel regular, para el básico se ubicaron sólo 3. Por último, en el nivel no-mostrado, no se integró ninguna normalista. Esto podría deberse a dos principales causas, a que el conocimiento del tema por parte de las normalistas no era muy elevado (Álvarez y Ramírez, 2006) y que los procesos psicológicos que implicaba su estructuración no se han favorecido lo suficiente durante su formación (Castro, 2011; Castro, Sánchez; 2015; Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013).

Por otro lado, en el enfoque lingüístico se mostró que 5 alumnas se mantuvieron en el nivel competente, 7 de ellas se ubicaron en el nivel satisfactorio, 6 se categorizaron en el nivel suficiente, en cuanto al nivel regular sólo 2 de las estudiantes, en el básico se ubicaron 2, por último, en el nivel no mostrado sólo se integraron 2 normalistas.

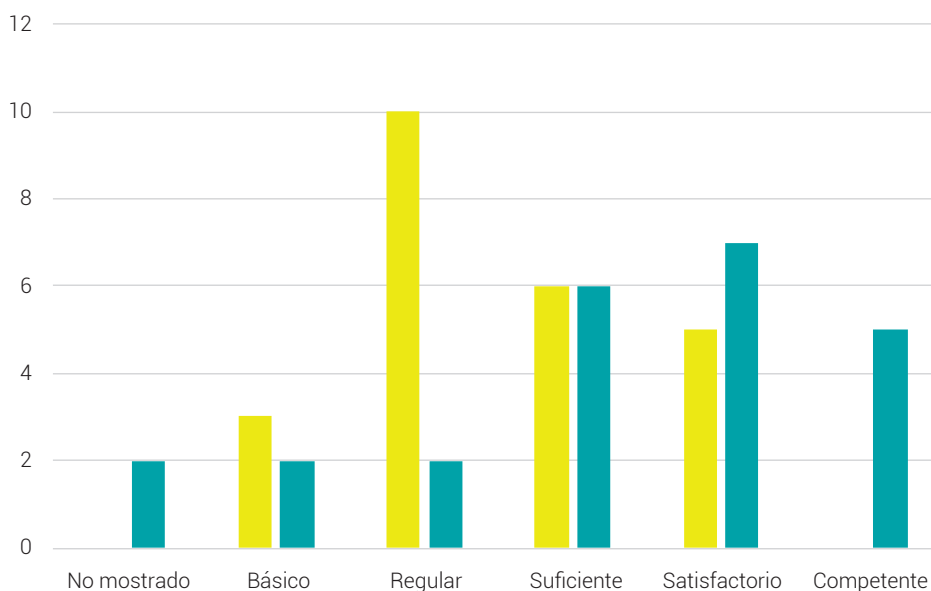


Gráfico 1. Desempeños en la situación de aprendizaje 1 (ponencia).

Fuente: Elaboración propia.

Lo que sugiere que la mayoría de las normalistas (18) muestran al menos un parcial dominio del meta-discurso, como el uso de pocos conectores y marcadores discursivos, lo que dificulta el procesamiento de la información del producto (Parodi, Boudon, y Julio, 2014; Parodi, 2012; Parodi, 2010), sin embargo no son conscientes de cuándo y cómo utilizar ese conocimiento, lo que complica el proceso organizacional de la información que desean compartir lo cual es una característica del dominio de

la competencia pragmática (Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky y Zanotto, 2007) y del dominio de cualquier competencia (Perrenoud, 2007; 2010).

Resultados de elaboración de documental

En los resultados de la elaboración del documental correspondiente a las situaciones de aprendizaje 2, se percibió que en el enfoque psicológico ninguna alumna alcanzó el nivel *competente*, 5 de ellas obtuvieron el nivel *satisfactorio*, en cuanto al nivel *suficiente* se ubicaron 13 normalistas, sólo 3 obtuvieron un nivel *regular* al igual que en el nivel *básico*, por último, en el nivel *no mostrado* no se integró ninguna estudiante. Por otro lado, en el enfoque lingüístico se observó que 2 alumnas demostraron el nivel *competente*, 7 fueron ubicadas en *satisfactorio*, en el nivel *suficiente* se categorizaron 6, sólo 3 estudiantes obtuvieron nivel *regular*, 6 de ellas alcanzaron un nivel *básico*, lo que significa que en el nivel *no mostrado* no se situaron estudiantes con este desempeño.

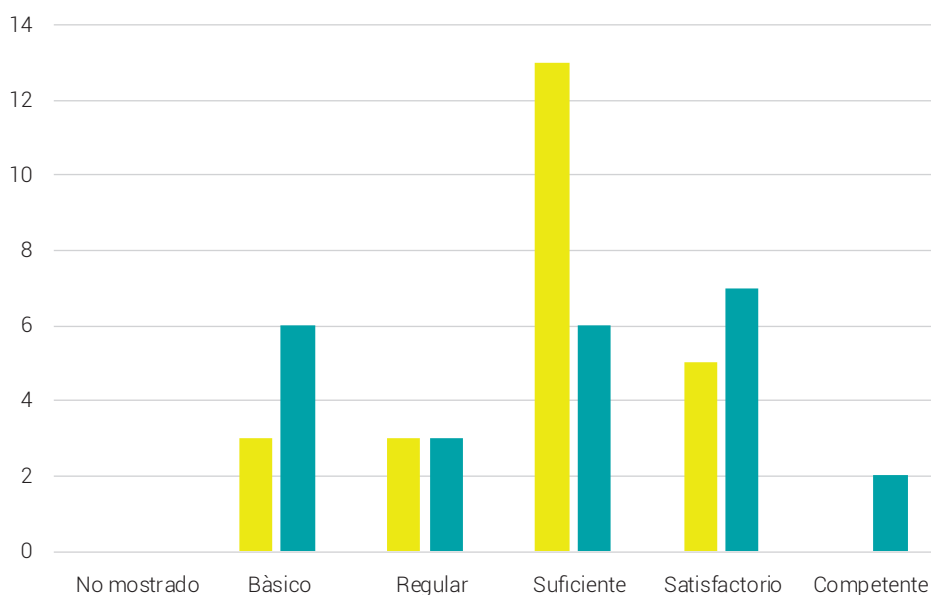


Gráfico 2. Desempeños en la situación de aprendizaje 2 (documental).

Fuente: Elaboración propia.

Esto supone que para elaborar la evidencia las normalistas debieron de enfrentarse no sólo a la tarea de organizar la información (Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky y Zanotto, 2007), también les supuso identificar la información que querían compartir de varios documentos e integrarlo en uno solo, lo que requiere gran variedad

de habilidades cognitivas (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Vega, Bañales y Reyna, 2013, Pérez, 2005) lo cual pudo haber afectado el desempeño de las estudiantes.

Conclusiones

El objetivo general de la investigación consistió en diseñar y aplicar actividades que permitieran identificar los niveles de desempeño de la competencia pragmática de las estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar. En este sentido, los resultados de la fase de intervención. En esta línea, se observó que el desempeño de la mayoría de las estudiantes, en las diferentes evidencias de las dos situaciones, fue entre *regular* y *suficiente* desde un enfoque psicológico, mientras que en el enfoque lingüístico entre *satisfactorio* y *suficiente*. Lo que sugiere que las estudiantes poseen un dominio de los recursos discursivos, textuales y canónicos de los géneros, sin embargo, no a un nivel explícito o consciente que les permita identificar las características comunicativas de un género. Una recomendación es el diseño de instrumentos de evaluación que permitan observar el aspecto lingüístico y psicológico por separado. Debido a que esta investigación midió ambos aspectos de forma conjunta lo cual dificultó el análisis de los datos. De acuerdo con lo anterior, se sugiere enfocarse en sólo una situación de aprendizaje con habilidades específicas. Puesto que los resultados del estudio sugieren considerar al menos tres factores intervinientes, en primer lugar, el nivel de conocimiento previo que poseían las alumnas con respecto a los temas abordados durante la estrategia de intervención, como sabemos dicho factor es crucial para llevar a cabo un nivel de tomar en cuenta elementos lingüísticos y su enseñanza.

Por otra parte, se sugiere se tome en cuenta el nivel de complejidad de las evidencias solicitadas, es decir elaborar una ponencia requiere por parte de las alumnas utilizar habilidades que implican la comprensión, evaluación e integración a partir de diferentes fuentes, así como adaptar su escrito en términos retóricos a una audiencia determinada, a diferencia de elaborar un documental, el cual implicó habilidades específicas de una fuente (Goldman, Lawless y Manning, 2013). Esto lleva a la consideración de un tercer factor, el nivel de desarrollo de habilidades previas, por ejemplo, para la elaboración de la ponencia una habilidad clave que se promovió fue la de sintetizar un concepto a partir de diferentes textos, lo cual implicaba habilidades previas como: definir y analizar, y que probablemente no estaban desarrolladas (Castro, 2011; Castro, Sánchez; 2015; Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013).

Finalmente, y como respuesta a la pregunta que inició la investigación: ¿Cómo favorecer estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de la competencia

pragmática de las estudiantes normalistas?, se puede sugerir que los profesores formadores de los futuros docentes de educación básica deben planear, organizar y estructurar las situaciones de aprendizajes donde los normalistas puedan llevar a cabo tareas del mundo real, como el organizar una ponencia, documentales, la publicación de una revista científica o registros de observaciones que realicen en otras asignaturas, de manera transversal.

Referencias

- Álvarez, T., & Ramírez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica: Lengua y literatura*, 18(SN), 29-60.
- Britt, A., Goldman, S., & Rouet, J. F. (Eds.). (2012). *Reading-from words to multiple texts*. Routledge.
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M., & López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354.
- Cassanova, M. A. (2012). Estrategias de evaluación de competencias básicas. En M. A. Cassanova (Coord.) *La evaluación de competencias básicas* (pp. 177-198). España: La muralla.
- Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., & Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. España: Graó.
- Castelló, M., Bañales G., & Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22(64), 97-114.
- Castro, C. (2011). Alfabetización académica y géneros discursivos: los textos recepcionales en el nuevo contexto de titulación en la universidad. *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas 2011*, 372-388.
- Castro, C., & Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67.
- Chomsky, N. (1976). *Aspects of Syntax theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Mier, V., Sánchez, V., Sánchez, A., & Borzone, A. (2008). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7(12), 1-20.

- De Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1987). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Domínguez, D., Castañeda, M., & Zepeta, E. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 5(2), 59-65.
- Goldman, S., Lawless, K., & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. En Anne Britt, S. Goldman & F. Rouet (Coords.), *Reading froms words to multiples texts* 180-199. New York: Routledge.
- Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Revista iberoamericana de educación superior*, 17(1), 40-54.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). Introduction to research methods in psychology.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. Digital.
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿Cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?" *Revista Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69.
- Parodi, G., Boudon, E., & Julio, C. (2014). La organización retórica del género Manual de Economía: Un discurso en tránsito disciplinar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), 133-163.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 1(SN), 121-138.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En *La formación profesional del maestro* (pp. 206-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- Recanati, F. (2006). Pragmatics and semantics. En *The handbook of pragmatics* (pp. 442-462). Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Reyes-Angona, S., & Fernández-Cárdenas, J. M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15.

- Rincón, L., & Hederich, C. (2010). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, 35(SN), 49-65.
- Riveros, H. (2008). Evaluación de las evaluaciones nacionales. *Revista del instituto de Física de la UNAM*, 28(SN), 46-52.
- Ruiz, M. (2010). Origen del concepto competencias. En *El concepto de competencias desde la complejidad* (pp. 5-26). México D.F.: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudio de Licenciatura en Educación Preescolar 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudio de Licenciatura en Educación Preescolar 2011*. México: SEP.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da Ed.). Madrid: Morata.
- Vega, N., Bañales, G., & Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 461-481.