



REVISTA
Lengua y Literatura

**EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA:
VALIDEZ DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS**

**EVALUATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE:
VALIDITY OF INSTRUMENTS BY EXPERT JUDGMENT**



ISSN 2707 - 0107
Vol. 10/ núm.2

**EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA:
VALIDEZ DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS**

**EVALUATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE:
VALIDITY OF INSTRUMENTS BY EXPERT JUDGMENT**

Victor Alfonso Loáisiga Manzanarez
Universidad Nacional Agraria
victorloaisiga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6493-7319>

© UNAN Managua
Recibido: julio 2024 Aprobado: septiembre 2024
<https://doi.org/10.5377/rll.v10i2.18995>

Álvaro Antonio Escobar Soriano
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
aescobar@unan.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0001-6566-3006>



RESUMEN

La competencia comunicativa constituye un conjunto de habilidades, conocimientos y estrategias para utilizar la lengua en diversas situaciones comunicativas. No obstante, en el ámbito educativo se observan dificultades en la comprensión y producción de discursos orales y escritos por los estudiantes, esto debido al enfoque formal y unidisciplinario en la enseñanza de la lengua. Por consiguiente, este artículo propone el diseño de dos instrumentos de investigación a partir de la validación por juicio de expertos para medir el estado de la competencia comunicativa en los estudiantes y las competencias docentes para integrarla en su práctica pedagógica. La metodología utilizada corresponde a un estudio básico o documental con diseño descriptivo. La validación por juicio de expertos se desarrolló según el método de agregados individuales. Los resultados indican que el cuestionario dirigido a los estudiantes tiene 95.85% de claridad, 96.84% de coherencia y 96.21% de relevancia. Las principales observaciones se basan en la aclaración e inclusión de términos, reestructura de ítems y la evaluación de la pertenencia de algunos conceptos. Por su parte, el cuestionario de los profesores tiene 98.13% de claridad, 97.25% de coherencia y 98.02% de relevancia, las recomendaciones indican la necesidad de aclarar conceptos y cambio en el orden de los reactivos. En conclusión, se presentan dos cuestionarios, el primero dirigido a los estudiantes, estructurado en 33 ítems con las respectivas dimensiones. El segundo con 26 ítems para medir la habilidad de los profesores en la integración de las habilidades lingüísticas en la práctica pedagógica.

Palabras clave: comunicación, competencia, instrumento, juicio de expertos, validación

¹Este artículo es un avance de la investigación: Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de décimo grado del Colegio Público Experimental México durante el primer semestre del año 2024. Esta forma parte de la línea de investigación: Educación para el desarrollo y la sub línea ced-1.3: el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se realizó en el contexto de la maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura ofertada por la Dirección de Educación, Arte y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

ABSTRACT

Communicative competence is a set of skills, knowledge and strategies for using language in various communicative situations. However, in the field of education, difficulties are observed in the comprehension and production of oral and written discourse by students, due to the formal and unidisciplinary approach to language teaching. Therefore, this article proposes the design of two research instruments based on the validation by expert judgement to measure the state of communicative competence in students and teachers' competences to integrate it in their pedagogical practice. The methodology used corresponds to a basic or documentary study with a descriptive design. The validation by expert judgement was developed according to the method of individual aggregates. The results indicate that the student questionnaire has 95.85% clarity, 96.84% coherence and 96.21% relevance. The main observations are based on the clarification and inclusion of terms, restructuring of items and assessment of the relevance of some concepts. On the other hand, the teachers' questionnaire has 98.13% of clarity, 97.25% of coherence and 98.02% of relevance; the recommendations indicate the need to clarify concepts and change the order of the items. In conclusion, two questionnaires are presented, the first one addressed to students, structured in 33 items with the respective dimensions. The second with 26 items to measure teachers' ability to integrate language skills into teaching practice.

KEYWORDS: communication, competency, instrument, expert judgement, validation

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa es esencial para el estímulo de las habilidades sociales, académicas y personales. El ser humano siempre interactúa en un contexto lingüístico específico para satisfacer sus necesidades de conocimiento a través de la interpretación de los deferentes fenómenos de la realidad. No obstante, es de gran preocupación en el contexto educativo, las dificultades de los estudiantes en el proceso comunicativo, principalmente en la producción de diversos tipos de textos, la comprensión de mensajes orales y escritos. Esto se debe al paradigma formal vigente en la enseñanza de la lengua y la visión unidisciplinaria del aprendizaje por el profesorado.

Autores como Pedraza (2016), Cassany et. al. (2003), Guerrero (2019) entre otros, explican que una de las soluciones para contrarrestar el modelo unitario, verticalistas y poco dialógico en la enseñanza de la lengua es la articulación y vinculación de todas las disciplinas desde una perspectiva interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, es decir, la integración busca la movilización de habilidades, conocimientos y actitudes para el desarrollo de la comunicación eficaz.

En función de lo anterior, es oportuno diseñar instrumentos de investigación para medir el estado de la competencia comunicativa en los estudiantes y las competencias docentes para integrarla en su práctica pedagógica. Para ello, es fundamental establecer una serie de dimensiones e indicadores con base a la revisión de la literatura científica. Luego, validar por medio de juicios de expertos la relevancia, coherencia y claridad de los reactivos, esto permitirá evitar diferentes tipos de sesgos y determinar un grado de exactitud de las variables que se pretenden medir.

MATERIAL Y MÉTODOS

Este estudio fue de tipo básico o documental porque está orientado a la recopilación, análisis y categorización de la información sobre la competencia comunicativa en diversas fuentes bibliográficas para la elaboración de dos cuestionarios de evaluación. El diseño utilizado fue descriptivo, ya que permitió especificar las propiedades, características y dimensiones del objeto en análisis (Hernández y Mendoza, 2018). El proceso de validación de los instrumentos se desarrolló en dos etapas: construcción de los cuestionarios y la validez por juicio de expertos.

En la primera etapa se adoptó la propuesta de Arribas (2004) sobre el procedimiento para elaborar un cuestionario. Primeramente, se precisa la definición del constructo, ambos instrumentos pretenden medir en el estado de competencia comunicativa en estudiantes y docentes en correspondencia a sus principales dimensiones de acuerdo con la propuesta Canales y Swain (1980) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). En segundo lugar, se refiere el propósito de las escalas, este se determina en correspondencia a cada uno de los apartados, de manera general los instrumentos se estructuran

en los datos generales (información personal y académica de los estudiantes) y los ítems (dimensiones de la competencia comunicativa).

En tercer lugar, se encuentra la composición de los ítems, en lo concerniente al cuestionario de los estudiantes se estructuran en 37 ítems, 27 ítems la dimensión lingüística, cinco ítem la dimensión sociolingüística, tres la dimensión estratégica y dos ítems la dimensión pragmática. Con respecto al cuestionario de los docentes está estructurado en 26 ítems, distribuidos en 13 ítems para el dominio de las habilidades lingüísticas, cuatro ítems para la relación de las habilidades del lenguaje con la planificación didáctica, seis ítems para el desarrollo de estrategias didácticas y tres ítems para el análisis del sistema de evaluación.

La segunda etapa fue la validación del instrumento. En este proceso se seleccionó la validación de juicio de expertos para conocer la representatividad de los reactivos con respecto a las características o rasgos que se intentan medir. Se adoptó la propuesta de Escobar y Cuervo (2008) sobre el procedimiento para realizarlo. El primer paso fue definir el objetivo, en este caso la validación de forma y contenido con respecto a la claridad, coherencia y relevancia de los instrumentos de investigación. El segundo paso fue la selección de los jueces o expertos, en este aspecto, se recurrió al método de agregado individuales. Para ello, se establecieron los siguientes criterios de selección:

- Profesores de educación superior.
- Experiencia mayor a cinco años en educación superior.
- Grado académico de máster o doctor en áreas de conocimientos relacionadas

El paso tercero fue el diseño de planillas² o matriz de validación, en esta se presentó una caracterización general del estudio: título de la investigación, autor, objetivos (general y específicos). También, los criterios de validación de los instrumentos con su respectiva valoración cuantitativa: claridad (comprensión a partir de la adecuada semántica y sintaxis de los ítems), la coherencia (relación lógica entre la dimensión e ítem), y relevancia (valoración de la necesidad de inclusión de los ítems). Las escalas de la matriz fueron cinco:

deficiente (1 punto), regular (2 puntos), bueno (3 puntos), muy bueno (4 puntos) y excelente (5 puntos). El cuarto y último paso fue enviar la matriz vía correo electrónico institucional a cada uno de los expertos.

RESULTADOS

Los instrumentos de investigación fueron validados por siete expertos de los 10 seleccionados. La tabla número 1 muestra los resultados:

²En la propuesta original de Escobar y Cuervo (2008) se establecen otros pasos referidos a la explicación de las dimensiones y los pesos diferenciales, no obstante, estos aspectos se explican en la estructura de la planilla, denominada en este artículo como matriz de validación.

Tabla 1*Perfil profesional de los expertos*

Nº	Código	Grado académico	Universidad	Área de conocimiento	País
1	Exp.1	Doctor	Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez	Didáctica Pedagógicas (Lengua y Literatura)	Cuba
2	Exp.2	Doctora	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	Educación (Ciencias Sociales) y Ciencias Jurídicas	Nicaragua
3	Exp.3	Doctor	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	Educación (Ciencias Sociales)	Nicaragua
4	Exp.5	Doctor	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	Educación (Lengua y Literatura)	Nicaragua
5	Exp.6	Doctor	Keiser University	Educación (Didáctica Específica de la Matemática y Física)	Nicaragua
6	Exp.8	Máster	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	Educación (Literatura)	Nicaragua
7	Exp.9	Máster	Universidad Nacional Agraria	Educación (Filología)	Nicaragua

Nota: la tabla muestra el perfil académico de los expertos que validaron instrumentos de investigación.
Fuente: construido a partir de la matriz de validación.

Con relación a los resultados de la validación se presentan de acuerdo con los criterios definidos por Escobar y Cuervo (2008) en la matriz. Primeramente, se ubica la claridad, referida al nivel de comprensión de los ítems producto de su correcta sintaxis y semántica. De manera general, el cuestionario de los estudiantes tiene un 95.85 % de claridad en los reactivos, esta fue validada por seis expertos equivalentes al 60 % de los seleccionados. Por su parte, el cuestionario de los profesores presenta un 98.13 % de claridad, está fue revisada por siete especialistas, correspondientes al 70 % de la muestra.

Con respecto a los ítems del cuestionario dirigida a estudiantes, las principales observaciones de claridad se hicieron a los datos generales y siete reactivos: 1,5,6,7, 26, 29 y 30. En la primera parte, dos expertos sugieren aclarar la escala "situaciones complejas" esto debido al grado de complejidad del término y las múltiples interpretaciones que pueden generar en el estudiantado. A su vez, sugieren incluir una descripción de cada una para evitar problemas de comprensión.

En la segunda parte, los principales problemas de claridad ocurren por la complejidad de la sintaxis utilizada, por ejemplo en los ítems 1: *Entiendo lo que la gente dice en distintas ocasiones, ya sea en conversaciones más serias o en informales*, 5: *poseo la capacidad de modificar el significado de las palabras al cambiar su estructura*, y g, j, 29: *logro diferenciar los diferentes tipos de textos*, 30: *logro la estructura de un discurso oral o escrito a partir de un tema específico* y 32: *utilizo ideas fundamentadas en el discurso oral y escrito*. De igual forma, existen observaciones de tipo semántica, orientada a la utilización de algunos términos probablemente desconocidos para los estudiantes. Por ejemplo, tres expertos sugieren cambiar la frase *objetivo comunicativo* del ítem 6, y *nivel social* del ítem 26.

Con respecto al cuestionario dirigido a los docentes, únicamente existe un error de claridad en el ítem 14: *relaciono los ejes transversales, las competencias grados, indicadores de logros y las actividades de aprendizaje con las habilidades lingüísticas*. Según el experto 1, es necesario aclarar a qué aspectos del currículo se hace alusión. En lo correspondiente a la coherencia, relacionada con la idoneidad del ítem y la dimensión que mide, el cuestionario dirigido a los estudiantes tiene un 96.84 %, mientras que el cuestionario de los profesores un 97.25 %. En lo referido al primero, las principales observaciones fueron para los ítems 8: *poseo la capacidad de identificar las partes de una palabra*, 17: *distingo las reglas para el uso de v,b, c,s,z, y g, j* y 25: *tengo la capacidad de regular mis expresiones verbales al momento de hablar*. Las principales posturas de los expertos radican en la evaluación de la pertinencia, la inclusión de otra categoría dentro de los reactivos.

Por otra parte, en el cuestionario de los docentes refleja tres aspectos de coherencia para mejorar en los reactivos 1: *poseo conocimientos básicos sobre gramática española (sintaxis, morfología, semántica etc.)*, 19: *promuevo el aprendizaje crítico y autocrítico por medio de la comunicación oral y escrita*. En este punto, es importante precisar que las dos observaciones corresponden a posturas teóricas frente al valor de la semántica dentro de la teoría gramatical y dos dimensiones procedimentales en el proceso de evaluación educativa. Por último, se ubica el criterio de relevancia que alude a lo importante de cada proposición para medir una dimensión. De manera general, los ítems del cuestionario a los estudiantes tienen un 96.21 %. Por su parte, los reactivos del cuestionario dirigido a los profesores presentan un 98.02 %.

En lo que respecta al cuestionario dirigido a los estudiantes, los expertos señalaron que los ítems 4, 9, 18, 15, 19 y 27 pueden integrarse ya que están midiendo una misma dimensión de las determinadas en la competencia comunicativa. De igual forma, el experto 5 señala que no considera necesario o relevante el ítem 13: *Tengo la capacidad para distinguir las consonantes y vocales*. Por su parte, en el cuestionario de los docentes el experto 5 consideró cambiar el orden de los ítems 2, 7, 8, 9, 13. No obstante, no argumentó la razón de la recomendación. También, el experto 2 hace una recomendación para el ítem 25: *Empleo técnicas de comunicación oral como el foro, mesa redonda, conversatorios o exposiciones para el proceso de evaluación*. Este sugiere agregar los tipos de evaluación de acuerdo con el tipo de agente: coevaluación y autoevaluación.

1. DISCUSIÓN

La validez de un instrumento de investigación es un requisito dentro de la dinámica de las ciencias. El aporte de cada estudio está relacionado con el nivel de comprensión y representatividad de un hecho, o fenómeno a partir del proceso de recolección y análisis de los datos. La validez de contenido involucra una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre las variables que se pretende medir. En palabras de Hernández y Mendoza (2018) se consigue obtener un grado de dominio sobre una variable, no solo por la revisión de la literatura, sino por el juicio de voces calificadas en un campo de conocimiento específico.

Los cuestionarios diseñados se hacen en el marco del estudio que aborda la validación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de integración disciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de secundaria, específicamente en la capacidad para utilizar el lenguaje en distintos escenarios de actuación y la habilidad de los docentes para integrar las habilidades lingüísticas en el proceso pedagógico.

En este caso, se reflexiona sobre la pertinencia de los aportes realizado por los expertos a los instrumentos de investigación de acuerdo con los criterios establecidos en la matriz de validación. El primer criterio fue la claridad, en este aspecto el cuestionario de los estudiantes las principales recomendaciones es la aclaración de términos y cambios en la sintaxis para una adecuación al nivel lingüístico de los futuros encuestados.

Por ejemplo, los especialistas 3 y 9 plantean el esclarecimiento de las frases “situaciones familiares y situaciones complejas” que acompañan a la escala. En este punto, se tomó la decisión de considerar estos términos debido a los siguientes planteamientos. Primeramente, el estudio de la competencia comunicativa requiere una concepción holística e integral, no solo de los aspectos relacionados a la gramática y sus componentes, sino del contexto y las particularidades de la interacción de los hablantes, autores como Cassany et. al. (2003), Marín (1999), Canale y Swain (1980) y Torres (2017) sostienen que los hablantes utilizan la lengua en correspondencia a factores socioculturales.

De igual forma, Lomas y Osoro (1993) manifiestan que el objetivo de la clase de lengua es mejorar las capacidades para producir y comprender un discurso en situaciones concretas de comunicación. Por estas razones, se establecieron éstas categorías en las escalas, y se aclaró su significado para una mayor comprensión de los estudiantes, el resultado se evidencia en la figura1:

Figura 1

Cambios en la escala del cuestionario según validación de expertos

III. Escalas

1. En ocasiones (contextos familiares)
2. En ocasiones (contextos complejos)
3. Casi siempre (contextos familiares)
4. Casi siempre (contextos complejos)

IV. Cuestionario

Significado de la escala

Contextos familiares: uso de la lengua en situaciones de confianza: familia, amigos, conocidos etc.

Contextos complejos: uso de la lengua con una mayor planificación: escuela, trabajo, conversaciones formales.

Nota: la figura muestra la aclaración de las escalas de acuerdo con las recomendaciones de los expertos 3 y 9. Fuente: Encuesta a estudiantes.

En cuanto a los ítems 1, 5 y 30, los expertos manifestaron nuevas propuestas de redacción con una sintaxis más clara y adecuada al nivel de instrucción del estudiantado. No obstante, se realizaron algunas aclaraciones con respecto a elementos lingüísticos. Por ejemplo, en el ítem 5, se cambió debido a que son múltiples los fenómenos para que ocurra el cambio semántico, no solamente el estructural, sino el contexto comunicativo. Por lo tanto, se redactó de la siguiente manera: *poseo la capacidad de modificar el significado de las palabras según el contexto de comunicación.*

Con relación a la aclaración de términos los expertos manifestaron el cambio de las frases “contexto comunicativo” en el ítem 6, “tipos de palabras” en el ítem 7 y “nivel social” en el ítem 26. En el primer caso, este reactivo está enfocado en determinar el nivel de competencia léxica, orientada según el Marco Europeo de Referencias para las Lenguas (MCEr, 2002) al conocimiento y la capacidad de uso del vocabulario según los elementos léxicos y gramaticales, por tanto, se cambió el término “objetivo comunicativo” por “determinado fin” para efecto de conocer el uso de las palabras teniendo como indicativo el propósito comunicativo.

En lo concerniente, al segundo caso “tipos de palabras” no se admitió la sugerencia del experto en relación con el cambio, ya que en este punto se pretende únicamente determinar si los estudiantes conocen los tipos de palabras en los contextos definidos (complejos y familiares), los conocimientos procedimentales de los discentes serán determinados en la prueba diagnóstica. Por último, en el caso “nivel social” perteneciente al indicador variación lingüística, se consideró eliminarlo, sin cambiar el propósito del ítem, el cual está referido al reconocimiento de los marcadores lingüísticos según la clase social. Esto debido a que la competencia sociolingüística está referida según Bermúdez y González (2011) al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico, en este caso la clase social (docentes, compañeros de clases, conserjes etc.).

Con respecto al cuestionario dirigido a los docentes, la única observación es para el ítem 14. En este, el experto 1 no recomienda, sino pregunta a qué elementos del currículo se hace alusión. De acuerdo con la última actualización del 2017 a la malla curricular para la modalidad de jóvenes y adultos, se estructura de la siguiente forma: logros de aprendizaje de grado, logros de ejes transversales, indicadores de logros, actividades, recursos y procedimientos de evaluación. En vista de lo anterior, lo que el reactivo pretende es conocer la habilidad de los docentes para integrar las habilidades lingüísticas al proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las clases.

En la epistemología de las competencias docentes autores como Medina (2016) establecen que los profesionales de la educación deben tener la habilidad de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, comunicarse de manera oportuna en distintos escenarios del contexto educativo. Por su parte, Ajquejay (2016) manifiesta que los maestros deben organizar la acción pedagógica en correspondencia a las necesidades de los estudiantes y las políticas de la institución formativa. También, agrega la competencia docente referida a la producción de discursos con sentido, coherencia y cohesión. Por estas circunstancias, es imperativo conocer la capacidad de los docentes para integrar las habilidades lingüísticas en sus clases.

Con respecto a la coherencia, en el cuestionario dirigido a los estudiantes es para el ítem 8. El Experto 1 sugiere eliminarlo. Sin embargo, este reactivo mide el indicador gramatical de la competencia lingüística. Bermúdez y González (2011) plantean <<La dimensión lingüística abarca inicialmente lo referente a la gramática tradicional, con sus niveles: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica>> (p. 6). Por ello, el MCER (2002) establece que los hablantes deben tener la capacidad de especificar las categorías de las palabras, desde su número, caso, género, tiempo y aspecto. En correspondencia a este planteamiento, no se asume la observación del experto.

La siguiente recomendación es para el ítem 17. En este caso, dos expertos sugieren que se agreguen otros tipos de reglas. Por tal razón, considerando el planteamiento de MCER (2002) que establece como categoría de la competencia ortográfica el conocimiento de estas reglas aceptadas universalmente por los hablantes, se agregó al ítem la frase "ortografía literal". Por último, se sugiere agregar los aspectos no verbales al ítem 25, sin embargo, no se admite la postura del experto por las siguientes razones. Primeramente, este reactivo alude a un aspecto de la cortesía lingüística, referida según MCER (2002) al principio de cooperación entre los hablantes durante la interacción comunicativa, en esta las expresiones verbales deben entenderse como un componente fundamental para transmitir mensajes de una manera adecuada, precisa y clara.

En segundo lugar, aunque en este proceso es evidente el lenguaje no verbal, se tomó desde su funcionalidad en la competencia estratégica, integrada a juicio de Muschietti (2019) por estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en el proceso de comunicación, esto expuesto en el ítem 35.

Por otra parte, en el cuestionario de los docentes únicamente se realizó observaciones a dos ítems, primeramente, al 1. En este el experto 1 preguntó si la semántica era parte de la gramática. Evidentemente, la apreciación de este experto no involucra una recomendación directa al instrumento de investigación, sino una postura estructural del lenguaje. Esta visión corresponde a la gramática tradicional desarrollada en Grecia por Aristóteles y otros gramáticos clásicos en el siglo IV a. C, para ellos, la base de la gramática era la morfología y sintaxis. Los estudios se centraban en la estructura de las oraciones y las múltiples combinaciones para generar enunciados coherentes y cohesionados (Trujillo, 1980).

Ante esto, la postura asumida en esta investigación corresponde a la gramática generativa trasformativa propuesta por Chomsky en los años 1950, su teoría no solo abarca las reglas sintácticas, sino las primeras implicaciones semánticas, específicamente en su teoría sobre la noción de estructura profunda y estructura superficial. Para él, cada oración tiene una estructura profunda que representa un significado adyacente, a esto llamó "dimensión semántica de la gramática", esto se convierte posteriormente en la estructura superficial, que corresponde a la oración. En síntesis, para Chomsky su idea generatividad también implicaba significado, ya que las estructuras sintácticas y semánticas están entrelazadas en el proceso de producción del lenguaje (Trujillo, 1980).

La segunda recomendación es para el reactivo 19. Uno de los expertos señala que es relevante agregar si los docentes promueven el aprendizaje autónomo y la creatividad en la resolución de problemas. La recomendación de la especialista es admitida, ya que, a partir de las distintas clasificaciones sobre las competencias docentes, siempre se hace alusión a la habilidad de estos para promover el aprendizaje crítico y autónomo en el estudiantado. Por ejemplo, Bozu y Canto (2009) en su clasificación de competencias genéricas establece que los profesores deben diseñar metodologías y organizar actividades a partir de la adopción de métodos y tareas que promuevan en el pensamiento crítico. No obstante, es importante establecer que la apreciación del experto está implícita en el ítem 20, que especifica sobre la aplicación de dos metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Por último, se ubica la relevancia, en el caso del cuestionario de dirigido a los estudiantes las principales observaciones radican en la integración de los ítems 4, 9, 18, 15, 19 y 27 porque miden la misma dimensión. La primera recomendación es para el ítem 4. El experto 5 sugiere eliminarse porque se repite con el reactivo 2: *Comprendo diferentes palabras según el objetivo comunicativo*. Esta apreciación no es aceptada, debido a que el ítem 2 se refiere al significado de una palabra de acuerdo con el propósito comunicativo y la variación lingüística contextual, es decir, su connotación es pragmática, ya que hace referencia a la habilidad de los hablantes para organizar el discurso (competencia discursiva) en correspondencia a los propósitos comunicativos, y las intenciones de los hablantes, mientras el ítem 4, se enfoca en la comprensión de palabras aisladas en sus diferentes acepciones dentro de un contexto del lenguaje pasivo como un diccionario, glosario, corpus entre otros (MCER, 2002).

De igual forma, el experto 9 hace un comentario por el ítem 9. Este menciona que está implícito en el ítem 6: *empleo en mi comunicación escrita y oral diferentes tipos de palabras según el objetivo comunicativo*. Se procede a eliminar el ítem 9, ya que no solo se relaciona con los tipos de palabra descrito en el 7. También, los ítems siguientes aluden al uso de la lengua utilizando los diferentes tipos de palabras. De la misma manera, los expertos estiman que el ítem 15, está implícito en el 21: *utilizo de manera adecuada las tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas*. A partir de lo anterior, se considera pertinente la apreciación del experto ya que el ítem 21 estima las competencias de los estudiantes para utilizar los diferentes tipos de palabras según el acento prosódico y ortográfico.

En este aspecto, Gómez (2005) plantea que la competencia ortográfica no solo se basa en el estudio memorístico de las reglas, sino a la habilidad de los hablantes para determinar el acento desde la pronunciación, ya que existen ocasiones en las cuales ambas difieren (como cita Rodríguez y Sánchez, 2018). Por ello, que sea relevante dentro de este indicador de la competencia comunicativa considerar la pronunciación como una herramienta para el aprendizaje de las reglas ortográficas, no obstante, en correspondencia al contexto formativo de los estudiantes, y para evitar ambigüedades, se precedió a eliminar el ítem 15.

Igualmente, los expertos consideran que el ítem 18: *aplico las reglas del uso de mayúsculas en la redacción de textos está igual en el reactivo 16: conozco las reglas ortográficas para el uso de letras mayúsculas y minúsculas en textos escritos*. Evidentemente es aceptado el aporte por la repetición y se elimina el ítem 16. Paralelamente, el experto 9 determina que el ítem 19: *distingo la diferencia gráfica entre los signos ortográficos (puntos, coma, admiración e interrogación)*, puede integrarse en el 20: *utilizo de manera adecuada los signos de puntuación en la escritura de textos*. A partir de este planteamiento, es imperativo mencionar que la dimensión ortográfica, constituyente de la competencia lingüística, estipula en uno de los criterios que los hablantes deben poseer conocimiento y la habilidad de aplicación de las reglas de ortografía puntual (MCER, 2002). Por consiguiente, no se retoma la observación, debido a que es relevante la diferenciación entre ambos saberes para este estudio.

La última observación es dirigida al ítem 27: *comprendo la estructura de los párrafos a partir de las relaciones entre las oraciones*. Según el experto 9, está implícita en el ítem 28: *tengo la capacidad para determinar las relaciones de causa y efecto, comparación-contraste y problema-solución en los párrafos*. Sin lugar a duda, ambos criterios obedecen a las dimensiones competencia gramatical, especialmente al criterio estipulado por el MCER (2002) sobre la creación de estructura lingüísticas (sintaxis) a nivel de sintagmas, cláusulas y oraciones. Los dos reactivos pretenden determinar la capacidad de los hablantes para producir textos con coherencia, cohesión y adecuación, por consiguiente, se procede a eliminar el ítem 28.

En lo concerniente al cuestionario de los docentes la primera observación la realizó el experto 5, sugiere cambiar el orden de los ítems 2, 7, 8, 9, 13, sin embargo, no justifica su postura. A partir de la revisión de autores como Medina (2019), Cano (2005), Cardoche (2016), Jofré (2009) y otros, se logró constatar que las competencias docentes tienen tres grandes dimensiones: competencias científicas, competencias didácticas y competencias actitudinales. De igual forma, todos los autores atribuyen la transversalidad de la competencia comunicativa, como habilidad científica, para el desarrollo oportuno del acto educativo. La siguiente observación fue para el ítem 25. El experto 2 sugiere agregar los tipos de evaluación de acuerdo con el tipo de agente: coevaluación y autoevaluación. Esta apreciación del experto no es admitida, esto debido a que el instrumento pretende únicamente determinar desde la percepción de los docentes la habilidad para integrar las habilidades lingüísticas en los procesos de evaluación.

CONCLUSIONES

El objetivo del artículo es presentar los resultados del proceso de validación de dos cuestionarios para medir el estado de la competencia comunicativa en estudiantes y docentes. En este punto, la validez por juicio de expertos fue fundamental, ya que logró determinar el grado de exactitud de los reactivos con respecto a las principales variables de la investigación, las teorías explícitas en la literatura científica y el objetivo del estudio. De manera general, el 70 % de los expertos seleccionados consideran que el cuestionario dirigido a los estudiantes tiene 95.85% de claridad, 96.84% de coherencia y 96.21 % de relevancia. Los principales cambios efectuados corresponden a la aclaración de términos, la inclusión de conceptos en los ítems para medir con precisión las dimensiones de la competencia comunicativa y la eliminación de algunos reactivos por ambigüedad y repetición, en total el cuestionario se estructura en 33 reactivos.

Por su parte, el cuestionario de los maestros tiene 98.13 % de claridad, 97.5 % de coherencia y 98.02 % de relevancia. El instrumento mantiene los 26 ítems del inicio, únicamente se añadieron nuevos conceptos para una mayor comprensión de las dimensiones a medir. En correspondencia a lo anterior, los instrumentos validados son una contribución a la didáctica de la enseñanza del español como lengua materna, ya que constituyen un referente para diagnosticar el grado de la competencia comunicativa de manera integral, obviando la práctica fragmentada y escolástica basada en el paradigma formal. Por ello, se sugiere la validación de constructo y predictiva o de criterio externo para una mayor generalización de los resultados en distintos contextos formativos.

REFERENCIAS

- Ajquejay Coj, G. (2016). Competencias Pedagógicas que desarrollan los docentes en servicio de la EOUM "La Muchacha" del municipio de Patzicía (tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala). Repositorio Institucional. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0385pdf
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Art_met/Diseno_validacion_cuestionarios.pdf
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Art_met/Diseno_validacion_cuestionarios.pdf
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Cadoche, L. (2016). Las competencias docentes como objeto de análisis: una experiencia para repensar las prácticas educativas en el aula de matemática. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. 1137-1144. <http://funes.uniandes.edu.co/11815/1/Cadoche2016Las.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas. *Lingüística aplicada*, 1 (1), 1-47. http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua (9 ed.). GRAO.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf
- Guerrero, T. (2019). Enfoque interdisciplinario del docente de Educación Media y la praxis pedagógica investigativa. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837014/88837014.pdf>

REFERENCIAS

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C.P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. Editorial McGraw-Hill.
- Jofré Araya, J. G. (2009). Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde la percepción de los implicados (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio Institucional. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gjja1de2.pdf>
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós Ibérica. <https://dokumen.pub/ciencias-del-lenguaje-competencia-comunicativa-y-enseanza-de-la-lengua.html>
- Marín, M. (1999). Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique.
<http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/marta-marin.pdf>
- Medina Cajina, T. M. (2019). La evaluación de las competencias de los docentes en Medicina: Estrategias de mejora a través de la formación (tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua). Repositorio Institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/12293/1/100820.pdf>
- Muschietti Piana, M. (2019). La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. *Letras*, 79, 121-155. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9584/1/competencia-estrategica-como-factor.pdf>
- Pedraza Tenorio, O. (2016). Programa de estrategias didácticas cognitivas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de educación secundaria de la IE “Fe y Alegría 69 San Viator” de Cutervo-2016. (tesis doctoral, Universidad César
- Pedraza Tenorio, O. (2016). Programa de estrategias didácticas cognitivas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de educación secundaria de la IE “Fe y Alegría 69 San Viator” de Cutervo-2016. (tesis doctoral, Universidad César Vallejos). Repositorio Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7882/pedraza_to.pdf?sequence=1
- Rodríguez Muñoz, F. J., y Sánchez Fernández, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 153-171. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2018000100153&script=sci_arttext

REFERENCIAS

- Torres Muñoz, J. S. (2017). Retórica y competencia comunicativa: configuración retórica de la competencia comunicativa a partir de un enfoque humanista de la educación. (tesis doctoral, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional. [https://repository.us-ta.edu.co/bitstream/handle/11634/9688/TorresJos%
c3%a92017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.us-ta.edu.co/bitstream/handle/11634/9688/TorresJos%c3%a92017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trujillo, R. (1980). Semántica gramatical. Boletín de Filología, 31(2), 585-597.
[https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/BDF/arti-
cle/download/46592/48592](https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/BDF/article/download/46592/48592)