



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN CON ENFOQUE SOCIO-
PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

YANELIS DE LA CARIDAD POMPA MONTES DE OCA

Cienfuegos

2018



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN CON ENFOQUE SOCIO-
PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Lic Yanelis de la Caridad Pompa Montes de Oca.

Tutor: Prof. Tit. Lic Idalberto Amado Pérez López. M.Sc, Dr.C.

Cienfuegos

2018

AGRADECIMIENTOS

La ayuda más simple se hace importante en los momentos difíciles,

no existe ayuda simple en los momentos difíciles.

Por eso la vida es mejor y más dulce cuando podemos contar con los que nos rodean.

Quiero agradecer a todas las personas que estuvieron a mi lado en el tránsito por este camino:

compañeros, amigos, alumnos, vecinos...

Mencionar un nombre provocaría la posibilidad de olvidar alguno y entonces

cometería un error imperdonable.

Por eso a cada uno de ellos:

¡GRACIAS!

Quiero agradecer a mi familia y a mi esposo,

por su preocupación constante,

su comprensión y ayuda incondicional.

¡GRACIAS!

Quiero agradecer a mi guía, crítico y amigo: a mi tutor.

Mi agradecimiento hacia él no cabe en siete letras, pero es la forma más exacta de expresarlo:

¡GRACIAS!

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a las dos personas más importantes de mi vida:

mi madre y mi hijo.

Ellos son mi mayor inspiración.

SÍNTESIS

La presente tesis tiene como objetivo proponer un modelo curricular encaminado al desarrollo de las habilidades para la comunicación con enfoque socio-profesional en estudiantes de carreras pedagógicas. Para su concepción se han tenido en cuenta las principales habilidades que en este sentido debe poseer un profesor y se propone su organización desde los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos en relación con los saberes pedagógicos. Se establecen cuatro niveles que permiten, desde una dimensión socio-profesional, el desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica. Se reconceptualiza este término y se declaran premisas que guían lo anterior. El modelo propuesto se caracteriza por su carácter integrador y sistemático. Durante la investigación se emplearon métodos científicos que permitieron abordar aspectos referidos a la formación de los estudiantes de carreras pedagógicas desde el punto de vista comunicativo, las tendencias en el análisis de la comunicación como habilidad profesional pedagógica, el estudio del diseño curricular y la importancia de los modelos curriculares para la transformación de la práctica educativa; así como constatar las necesidades de los estudiantes en el orden comunicativo y realizar una propuesta pertinente para contribuir a la solución del problema presentado.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN PEDAGÓGICA.....	12
1.1. El proceso de formación de habilidades profesionales en el contexto pedagógico.....	12
1.2. Un análisis de la comunicación desde el punto de vista pedagógico.....	19
1.3. Las habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica.....	29
1.3.1. La comunicación como habilidad profesional pedagógica.....	33
1.4. Habilidades para la comunicación. Reconceptualización y propuesta para su desarrollo con enfoque socio-profesional.....	40
CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS. UN ANÁLISIS DESDE LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA...	47
2.1. El desarrollo de habilidades para la comunicación de los estudiantes de carreras pedagógicas. Una visión desde la práctica.....	47
2.1.1. La observación.....	50
2.1.2. Las pruebas pedagógicas.....	52
2.1.3. La encuesta.....	54
2.1.4. La entrevista.....	57
2.1.5. Conclusiones del diagnóstico en la práctica educativa.....	60

2.2. Análisis del diseño curricular de las carreras pedagógicas que egresan profesores para las enseñanzas media y media superior.....	61
2.2.1. Revisión de los planes de estudio.....	65
CAPÍTULO III. MODELO CURRICULAR ENCAMINADO AL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN CON ENFOQUE SOCIO-PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS.....	78
3.1. Fundamentos del modelo del modelo curricular encaminado al desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica.....	78
3.2. Presentación del modelo.....	84
3.2.1. Orientaciones para la implementación del modelo. Propuestas de contenido.....	96
3.3. Validación del modelo curricular.....	99
3.3.1. Implementación de la propuesta. Análisis de los resultados.....	105
CONCLUSIONES.....	114
RECOMENDACIONES.....	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS.....	151

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy vive acelerados cambios en todos los órdenes, que exigen estrategias de aprendizajes encaminadas a la ampliación y actualización de conocimientos de las más diversas esferas, lo cual demanda la recurrencia a múltiples saberes y a su actualización constante. Esta necesidad requiere de profesionales de la educación cada vez mejor preparados.

Hacer realidad este ideal deriva una gran responsabilidad para las universidades pues reclama de ellas el desarrollo de habilidades profesionales que garanticen el desempeño ulterior de los profesionales que forman. Dentro de este tipo de habilidades alcanzan gran relieve aquellas vinculadas, específicamente, a la comunicación, pues esta se revela como elemento esencial en el desarrollo de la sociedad y de la actividad educativa como sistema de influencias múltiples y diversas que intervienen en el proceso de preparación del hombre para la vida.

Lo anteriormente expresado revela la esencialidad de la comunicación y la importancia de las habilidades que le son inherentes en la labor pedagógica, por lo que ha sido un aspecto profundamente analizado en su vínculo con la formación del profesional de la educación.

De manera particular los estudios sobre el desarrollo de habilidades para la comunicación y de la competencia comunicativa y sobre su importancia en el proceso educativo, y el desempeño de los profesores, han ocupado en los últimos tiempos un lugar importante en los análisis de los círculos científicos.

Entre los investigadores que se han dedicado al estudio de este tema, en la palestra internacional, se encuentran Leontiev (1979), Vigotsky (1979, 1998), Heineman (1980), Borzone y Rosemberg (1994), De Acosta (1994), Serna (1994), Cassany (1994, 1999, 2006), Lomas (1996, 1999, 2003, 2006), Camacho y Sáenz (2000), Kaplún (2002), Rivera (2002), Osoro (2003), Tusón (2003, 2004), Calsamiglia (2004), Rizo (2007), García (2008), Brenes (2011), Briz (2014) y Sánchez (2014).

En Cuba también, un grupo amplio de investigadores, ha dirigido la atención al estudio de la comunicación en la formación de profesores. Entre estos se encuentran: Córdova (1987), Ojalvo

(1987, 1990, 1994, 1995), Krafchenko (1988, 1990), González, V. (1989), González, F. (1989), Mitjans (1989), Ortiz (1989, 1995, 1996, 1997, 2010, 2013), Gordón (1990), Roméu (1992, 1994, 1995, 2003, 2007, 2012), Fernández (1994, 1995, 1996, 1999, 2000, 2002), Sánchez (1995), Durán (1995), Rodríguez (1996, 2017), Báxter (1997, 1999), Forgas (2003), Reinoso (2004), Rodríguez (2004), Linares (2004), Parra (2004), Zaldívar (2005), Savel (2005), Berguría (2006), Pérez (2006), Pérez (2007), San Juan (2011), Moreira (2011), Verde (2013), Rodríguez (2013) y Hernández (2015).

Estos estudios constituyen referentes para el presente trabajo y permiten tener una percepción más amplia sobre el tema y de las posibles variantes en su análisis. Se han orientado hacia tres aristas fundamentales:

- El estudio de la comunicación en la formación de profesores como habilidad o competencia.
- El estudio de la comunicación educativa.
- El estudio de las habilidades para la comunicación con enfoque profesional.

Específicamente, en la consideración de las habilidades para la comunicación con enfoque profesional en el contexto pedagógico, como arista en la que se enmarca esta investigación, se han realizado aportes, tanto en el contexto internacional como en el nacional.

Entre los investigadores que se dedican al estudio de este tema se encuentran Fariñas (1987, 1989, 1990), Álvarez, R (1996), Fernández (1996, 1999), Zilberteín (2002) y Mulet (2016) quienes consideran la comunicación como una importante habilidad profesional pedagógica.

Otros estudiosos son Galindo (1991), Berges (2003), Ruiz (2005), Bravo (2006), Diamalver (2011), Bonachea (2012), García (2012), y Rodríguez (2017).

Los autores citados han realizado aportes que se han convertido en sustento del presente trabajo, entre ellos: modelos pedagógicos, didácticos, de superación y evaluación, además de metodologías, diagnósticos, estrategias didácticas, metodológicas e interdisciplinarias y propuestas de intervención; al tiempo que han contribuido al enriquecimiento del estudio teórico de la comunicación.

Estos investigadores coinciden también en considerar la comunicación como habilidad profesional pedagógica, pero existe una tendencia a vincular sus análisis a la superación postgraduada, por lo que no se aprecia la consideración de las necesidades en este sentido desde la formación inicial del profesional.

Autores como Ruiz (2005), Diamalver (2011) y Bonachea (2012) realizan sus análisis desde una habilidad comunicativa en particular. Por su parte Galindo (1991), Berges (2003), Bravo (2006) y García (2012) centran su atención en el estudio de la comunicación con enfoque pedagógico, pero no se aprecia una concepción que integre la formación comunicativa desde lo social y lo profesional. El análisis anterior posibilitó a la investigadora considerar la necesidad de asumir una visión integradora en la formación del profesional desde el punto de vista comunicativo, en un tránsito que exija niveles crecientes en la asimilación y demostración de habilidades para la comunicación a partir de un enfoque socio-profesional; organizar la preparación de los estudiantes con carácter sistemático; así como establecer determinadas premisas que coadyuven al logro de este objetivo. Lo anterior exige la reconceptualización del término habilidades para la comunicación, entendida la comunicación como habilidad profesional pedagógica.

Como se aprecia en los párrafos anteriores, es evidente la importancia que no pocos investigadores le han concedido a la formación y desarrollo de habilidades para la comunicación, de manera particular en la profesión pedagógica. Tampoco son escasos los esfuerzos en aras de solucionar las insuficiencias que aún subsisten en los egresados de estas carreras, particularmente las que egresan profesores para las enseñanzas media y media superior, quienes durante su tránsito por la Universidad no logran habilitarse adecuadamente desde el punto de vista comunicativo para el futuro desempeño de su profesión.

Lo anterior ha sido constatado a partir de la experiencia de la autora de esta tesis en la formación de profesores; de la oportunidad que ha tenido de realizar observaciones a clases, tanto al claustro formador como a los egresados; de intercambiar con estudiantes y profesores en colectivos de

carreras y años; de participar en sesiones de trabajo de la Comisión Nacional de la Carrera Universitaria de Español-Literatura; de intercambiar con profesores de otras provincias; así como de conocer las particularidades de los planes de estudio y modelos del profesional de las diferentes carreras.

Entre las principales dificultades que se manifiestan en los egresados como resultado de las deficiencias en el proceso de formación, y que se reiteran durante el desempeño de la profesión, se encuentran las siguientes:

- Dificultades en relación con la comunicación interpersonal y su organización desde los puntos de vista lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo
- Escaso dominio del vocabulario técnico de su especialidad y de su profesión en particular
- Dificultades en relación con la elección y utilización de los mecanismos, estilos y tipos de comunicación; así como en el uso de métodos de enseñanza que promuevan la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo

El análisis de cada una de estas deficiencias y de su carácter reiterado en las diferentes carreras y escenarios de actuación profesional, conllevan a determinar como una de las causas principales de esta problemática, la carencia de una concepción curricular, que integre y sistematice la formación comunicativa de los estudiantes con enfoque social y profesional.

Esto evidencia la contradicción existente entre las pretensiones de los modelos del profesional en relación con la formación comunicativa de los estudiantes declarada en sus objetivos y las aspiraciones de la sociedad cubana y de su sistema educativo y las deficiencias que en este sentido se manifiestan en la práctica. Lo anterior justifica la realización de la presente investigación.

Del análisis realizado emerge el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de las carreras pedagógicas?

Se define como objeto de investigación: el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas. Se determina como campo de acción: las habilidades para la comunicación en los estudiantes de las carreras pedagógicas.

En relación con el problema anteriormente planteado se define como objetivo: proponer un modelo curricular encaminado al desarrollo de habilidades para la comunicación, con enfoque socio-profesional en los estudiantes de carreras pedagógicas.

En correspondencia con este objetivo se plantea la siguiente idea a defender: un modelo curricular con carácter integrador y sistemático, que atienda desde un enfoque socio-profesional el desarrollo de habilidades para la comunicación, favorece su formación como habilidades profesionales en los estudiantes de carreras pedagógicas.

Constituyen la muestra de esta investigación 67 estudiantes de las carreras pedagógicas que egresan profesionales para las enseñanzas media y media superior.

Se consideraron las siguientes tareas de investigación:

- Determinación de los fundamentos teóricos de la investigación, a partir del estudio de los aspectos relacionados con las habilidades profesionales pedagógicas, la comunicación en la profesión pedagógica, el desarrollo de habilidades para la comunicación en la formación de los profesores, el análisis de las principales tendencias en este sentido y los fundamentos teóricos del modelo curricular.
- Diagnóstico de las potencialidades y necesidades relacionadas con el desarrollo de habilidades para la comunicación en el proceso de formación de los estudiantes de carreras pedagógicas para las enseñanzas media y media superior, desde el análisis de la práctica educativa y lo normado en los documentos rectores.
- Elaboración del modelo curricular, con enfoque socio-profesional, encaminado al desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de carreras pedagógicas.
- Validación del modelo curricular propuesto.

La investigación se desarrolla desde un enfoque dialéctico-materialista que permite, como metodología general, la utilización de variados métodos investigativos.

Los métodos teóricos utilizados fueron los siguientes:

Analítico-sintético: en el procesamiento de la información referida a cuestiones teóricas sobre la comunicación y su relación con la pedagogía, así como de los aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades para la comunicación y habilidades profesionales, además del estudio sobre los términos currículo, diseño curricular y modelo, necesarios para la construcción de la fundamentación teórica del trabajo. Permitió, además, el análisis de los resultados del diagnóstico y de la validación de la propuesta.

Inductivo-deductivo: para el trabajo con postulados generales llevados a casos particulares, es decir, desde el análisis de la comunicación y sus particularidades en la profesión pedagógica, así como de las habilidades para la comunicación y de esta como habilidad profesional pedagógica y la obtención de conclusiones al respecto.

Histórico-lógico: para estudiar cronológicamente la trayectoria del problema referido al proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas, al desarrollo de habilidades para la comunicación, desde su condición de habilidad profesional; así como a la concepción de la preparación desde el punto de vista comunicativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas durante su tránsito por los diferentes planes de estudio.

Sistematización: al interpretar teóricamente la comunicación en la actividad pedagógica y el proceso formativo de los profesionales de la educación desde el punto de vista de la comunicación, a partir del análisis de los planes de estudio y el análisis de las diferentes investigaciones que se han realizado al respecto, lo que permitió descubrir las causas que han afectado el desarrollo de habilidades en este sentido y considerar la contribución de los resultados de la ciencia.

Sistémico estructural: para concebir el proceso de formación de los estudiantes de las carreras pedagógicas, mediante la especificación de los componentes que intervienen en el desarrollo de habilidades para la comunicación en su diseño, así como los nexos y relaciones entre ellos. Permitió determinar la estructura del modelo que se propone y establecer la relación entre sus elementos; además de la concepción sistémica de la investigación.

Modelación: en la operación teórica y práctica del modelo propuesto, lo que permitió modelar la interacción entre aquellos elementos que intervienen en el proceso de formación de los estudiantes y de ellos con el medio social para el cual se preparan, así como seleccionar la necesidad práctica para la cual se concibió el modelo, en este caso, el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de carreras pedagógicas y la posible solución del problema desde el currículo.

Se utilizaron, además, los siguientes métodos empíricos:

Observación: para describir e interpretar las interioridades del proceso de comunicación desde la práctica pedagógica en la formación inicial de los estudiantes de las carreras que forman profesores para las enseñanzas media y media superior, y desde su práctica preprofesional. Se utilizó además en las diferentes etapas de la implementación y evaluación del modelo propuesto.

Pruebas pedagógicas: para conocer el nivel en el desarrollo de las habilidades y los conocimientos de los estudiantes sobre la comunicación como proceso social y de esta en la pedagogía. La utilización de este método permitió establecer comparaciones entre los distintos años y carreras, y determinar las principales potencialidades y necesidades que se manifiestan como elementos comunes.

Encuesta: para recoger las opiniones de los estudiantes y profesores acerca de la importancia de la comunicación en el proceso educativo y la preparación en relación con el desarrollo de habilidades de este tipo en la formación inicial, así como el criterio de directivos, especialistas, jefes de departamentos y carreras sobre el tema que trata esta investigación. Se utilizó además para la validación del modelo.

Entrevista: para conocer el criterio de los estudiantes y del claustro formador sobre la importancia de la comunicación como habilidad profesional pedagógica y evaluar las habilidades para la comunicación de los estudiantes. Se utilizó además para conocer el criterio del claustro formador y de los jefes de departamentos y carreras acerca de la pertinencia del modelo propuesto.

Análisis de documentos: para obtener mayor información sobre las cuestiones orientadas por parte de la política educativa, las diferentes normativas y las orientaciones en la formación de los profesionales en cuanto a la necesidad del desarrollo de habilidades para la comunicación en su ejercicio profesional y compararla con la realidad de la práctica educativa. Permitió conocer las interioridades de los modelos de formación, planes de estudios y programas de disciplinas y asignaturas, así como la concepción general y particular de los diseños curriculares de las carreras muestra de esta investigación, en torno al tema.

Criterio de expertos: se utilizó el método Delphi en la consulta a expertos para la evaluación de la validez teórica del modelo propuesto.

Triangulación: se utilizó en diferentes momentos de la investigación para cruzar la información obtenida a partir de la aplicación de diferentes métodos investigativos y para analizar los datos obtenidos de las distintas fuentes sobre el tema de la comunicación y el desarrollo de habilidades en busca de niveles de coincidencia, tanto durante el estudio de la teoría y el proceso de diagnóstico, como para la validación del modelo propuesto.

La investigación se apoyó también en la utilización de métodos estadísticos:

Estadística descriptiva: se utilizó para el procesamiento y análisis de los datos recogidos en el diagnóstico y en la validaron la propuesta.

La contribución de la investigación a la teoría está en la concepción de un modelo curricular para el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de carreras pedagógicas, que desde una dimensión socio-profesional, determina y fundamenta las direcciones, los niveles y las habilidades a desarrollar, con sus respectivos indicadores; así como los nuevos nexos y relaciones

que se establecen a partir de la concepción del modelo. Constituye también una contribución a la teoría, la construcción teórica de premisas a tener presentes para su adecuada implementación.

El aporte práctico lo constituyen las propuestas de contenido para la adecuación del currículo, las cuales posibilitan la organización y desarrollo del trabajo en función de la aplicación del modelo curricular propuesto, desde los currículos propio y optativo/electivo, así como las sugerencias para el establecimiento de las relaciones entre cada uno de los elementos que intervienen en la operacionalización del modelo.

La novedad científica radica en el carácter integrador y sistemático del modelo curricular, de manera que atienda el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de las carreras pedagógicas desde lo social y lo profesional, a partir de la reconceptualización de estas, lo que favorece el proceso de formación de las habilidades profesionales, de manera particular, la comunicación.

Se consideran tres conceptos fundamentales a partir de los cuales se realizan los análisis de los aspectos que conforman la investigación.

- Habilidades para la comunicación con enfoque socio-profesional (entendida la comunicación como habilidad profesional): son aquellas que permiten al profesor establecer una interacción efectiva y transformadora con sus estudiantes, mediante diferentes canales y a partir del establecimiento e interpretación de códigos que permitan la retroalimentación y con ello la enseñanza por parte del profesor y el aprendizaje de los estudiantes. Estas habilidades rebasan el dominio de una lengua determinada y su normativa, por cuanto tienen en cuenta, además, su influencia desde los puntos de vista psicológico y sociológico. Exigen el dominio de herramientas pedagógicas, estilos y mecanismos que posibiliten al profesor la dirección de procesos.
- Diseño curricular para el desarrollo de habilidades para la comunicación con enfoque socio-profesional: se asume el criterio de Addine (2000) que considera el diseño curricular como

“...una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades, y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

- Dimensión socio-profesional para el desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica: es aquella que expresa el área que abarca la formación del profesor en relación con el desarrollo de las habilidades para la comunicación en los futuros profesores (entendida la comunicación como una habilidad profesional), que tiene en cuenta el punto de vista psicológico, es decir individual, que incluye aspectos en el orden lingüístico necesarios para su desarrollo como ser social y el punto de vista pedagógico, determinante para el desempeño profesional. Desde esta dimensión se da salida al enfoque que se propone en la investigación para la preparación desde el punto de vista comunicativo de los estudiantes de carreras pedagógicas.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones y recomendaciones, así como bibliografía y anexos. El capítulo 1 presenta los referentes teóricos relacionados con la comunicación como habilidad profesional pedagógica. El capítulo 2 presenta el diagnóstico del estado del desarrollo de las habilidades para la comunicación en la muestra seleccionada. El capítulo 3 se orienta a la explicación de los fundamentos que caracterizan el modelo curricular propuesto, a su presentación y a los resultados de la validación.

CAPÍTULO I.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN PEDAGÓGICA

El presente capítulo se dedica al estudio de la comunicación como habilidad profesional pedagógica. En este se realiza un análisis sobre el papel que ocupan las habilidades profesionales en la formación de los profesores y dentro de estas las habilidades para la comunicación. Se consideran las características comunicativas del proceso educativo y las particularidades de la comunicación que se establece entre profesores y estudiantes. Se reconceptualiza el término habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica y se propone su organización en la preparación de los profesores.

1.1. Las habilidades profesionales en el contexto pedagógico

El problema de la formación general de maestros y profesores, así como de sus habilidades profesionales, específicamente, es uno de los temas más actuales en las ciencias, al que se dedican numerosos psicólogos, sociólogos y pedagogos.

Las habilidades, entendidas en su concepto básico, como la capacidad que tiene el hombre para realizar cualquier operación o actividad sobre la base de la experiencia anteriormente recibida, constituyen un aspecto esencial para la preparación de los profesionales de la educación en el orden pedagógico, didáctico y metodológico; de ahí el interés despertado por su estudio, tanto desde su concepción epistemológica, como de su manifestación en la práctica.

Tomando como punto de partida lo expresado en el párrafo anterior, se considera oportuno realizar un acercamiento teórico al término, que ponga a relieve las principales ideas que sobre él se han ofrecido por parte de diversos autores, desde diferentes puntos de vista. Esto favorece su mejor comprensión y la significación que alcanza a los efectos de la presente tesis.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (1953, 2001), habilidad significa, pericia, arte, destreza, maña, práctica, experiencia, maestría.

Desde el punto de vista psicológico, han profundizado en el estudio del término diferentes autores.

Petrovsky (1981) plantea que las habilidades son el dominio de un sistema de actividades psíquicas y prácticas necesarias para la regulación consciente de la actividad de los conocimientos y hábitos.

Leontiev (1982: 82), define habilidades como “el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto”.

Davidov (1982,1988) considera que la apropiación de habilidades generales conduce a la formación de un pensamiento teórico. Estas permiten, según este autor, pensar teóricamente, determinar la esencia, establecer nexos y aplicar los conocimientos.

Talízina (1988), al caracterizar la habilidad atendiendo a sus elementos, además de reconocer el conjunto de operaciones que la integran y que constituyen su estructura técnica, plantea que hay que tener en cuenta al sujeto que debe dominarla, al objetivo que se satisface mediante esta, la orientación que determina la estructura de dicha acción y el resultado que se ha de esperar de la acción (que tiene que coincidir con el objetivo).

Estos dos últimos autores aportan un grupo de elementos que caracterizan a las habilidades y que a consideración de la autora de esta tesis son elementales al profundizar en su estudio.

Según Álvarez, R (1996: 61), “...las habilidades son el sistema completo de actividades psíquicas prácticas necesarias para la regulación conveniente de la actividad de los conocimientos”. Las considera, además, como el resultado de la sistematización de la acción subordinada a un fin consciente.

Plantea acertadamente la autora citada, que su repetición favorece su reforzamiento y perfeccionamiento. También refiere que “las habilidades son estructuras psicológicas del

pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos (...)” (Álvarez, R; 1996: 61).

Teniendo en cuenta los puntos de vista de los autores antes mencionados, las habilidades se basan, fundamentalmente, en la comprensión de la interrelación entre el fin de la actividad, las condiciones en las que estas se desarrollan y la demostración de los conocimientos.

Los aspectos antes expuestos resultan relevantes al analizar la importancia del dominio de las habilidades en el desempeño del sujeto en cualquier actividad social y particularmente, en las que se correspondan con el oficio o profesión que practique, denominadas habilidades profesionales. La autora de la tesis considera, que de la suficiencia en el dominio de ellas, dependerá la calidad de la actividad que realice el sujeto.

Al respecto Álvarez, R. (1996: 81) expresó: “La habilidad profesional es aquella que permite al egresado integrar los conocimientos y elevarlos al nivel de aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber establecer vínculos con el contexto social y gerenciar recursos humanos y materiales”.

Pino (2003) plantea que las habilidades se diferencian de los hábitos porque cuando se habla de habilidad se trata de la sistematización de las acciones que el individuo realiza, del dominio de estas, pero no alcanzan el nivel de automatización porque dejarían de estar subordinadas directamente a un objetivo consciente. La realización de las acciones que constituyen la habilidad requiere siempre de un intenso control consciente, por tanto, la diferencia está en el carácter automatizado de las ejecuciones.

Es importante reflexionar en las cuestiones planteadas al respecto por Rodríguez y Bermúdez (2004), quienes consideran que toda habilidad es una acción y que toda acción es una instrumentación, pero que no toda acción es una habilidad y no toda instrumentación es acción. Según este criterio, deviene en habilidad solo aquella acción que es ejecutada con un alto nivel de

dominio. Asumen que son los hábitos los que son exclusivos para un contexto profesional o para un oficio dado y no las habilidades.

Plantean como conclusiones que estas son una instrumentación consciente que se ejecuta con un alto nivel de dominio, lo mismo que el hábito como operación; que una habilidad no puede devenir en hábito porque lo consciente no puede devenir en lo inconsciente; que la enseñanza y aprendizaje de estas exige el análisis previo de su sistema estructural instrumental y que al aprendizaje de una acción subyacen otras de menor grado de generalidad a las cuales corresponde un orden inalterable en su secuencia de ejecución.

Según ellos, no existen habilidades propias de una profesión, pero a criterio la autora de esta tesis, habría que tener en cuenta que existen características que distinguen las diferentes profesiones, por cuanto estas exigen el dominio de habilidades específicas que no responden a los intereses de otras.

Particularmente, en relación con el estudio de las habilidades profesionales desde el punto de vista pedagógico Danilov y Skatkin (1978, 1980) plantean que son un complejo pedagógico extraordinariamente amplio. Según los autores citados, estas representan la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica.

Ruiz (1996: 16) considera que estas “expresan el dominio de acciones que permiten la instrumentación y solución consciente de tareas pedagógicas por el maestro”

La habilidad profesional pedagógica, plantea Montes de Oca (2001: 5), significa “el nivel de dominio de la acción en función del grado de sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondientes; en otras palabras, para reconocer la presencia de una habilidad es necesario que en la ejecución de la acción se haya logrado un grado de sistematización tal que conduzca al dominio del sistema de operaciones esenciales, necesarias e imprescindibles para su realización.

(...) desde la didáctica se asume que esta, es aquel componente del contenido que caracteriza las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio (conocimiento)”.

Este autor reconoce un elemento que a consideración de la investigadora es definitorio en el éxito de la formación y desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas: la sistematización, pero se aprecia en su definición el carácter general en el tratamiento de estas, aplicable a cualquier profesión. A criterio de la autora de esta tesis las habilidades profesionales pedagógicas poseen particularidades que las diferencian de otras.

Plantea Ferrer (2004) que desde el punto de vista pedagógico las habilidades son formadas y desarrolladas por el hombre para utilizar creadoramente los conocimientos, tanto durante el proceso de la actividad teórica, como práctica. Considera que parten del conocimiento y se apoyan en él. Según la autora anterior, “son el conocimiento en acción” (Ferrer, 2004: 78); criterio con el cual se coincide.

La autora citada anteriormente considera, además, que las habilidades son las acciones que permiten que el profesor pueda tener un modo de actuación que favorezca el desarrollo de su pensamiento, sentimientos y una posición correcta ante los múltiples problemas profesionales a los que debe dar solución durante su desempeño profesional.

Mulet (2016) plantea que las habilidades profesionales pedagógicas siempre se refieren a las acciones que el profesor debe asimilar y dominar de manera que le permitan desenvolverse adecuadamente en la realización de las tareas pedagógicas. Al mismo tiempo, reflexiona en que hay habilidades integrales que están presentes en la actividad del profesor, que son componentes de todos los grupos de habilidades: para la organización, para el estudio de los alumnos, para la información, para comunicar y otras.

Entre los elementos coincidentes en cada uno de los criterios analizados anteriormente en relación con las habilidades profesionales pedagógicas y que se toman como punto de partida por la autora de la investigación para su estudio, se pueden relacionar los siguientes: conocimiento en acción;

elemento del contenido que expresa en un lenguaje didáctico un sistema de acciones y operaciones para alcanzar un objetivo; modo de interacción del sujeto con el objeto; y contenido de las acciones que el sujeto realiza.

En resumen, a criterio de la autora de esta tesis, habilidad significa saber hacer, es la manifestación del conocimiento, y este a su vez su premisa fundamental, que mediante la acción sistematizada permite regular y perfeccionar la actividad. Es desde el punto de vista profesional la demostración del conjunto de acciones intelectuales y desde el punto de vista pedagógico el dominio del contenido que en un lenguaje didáctico expresa las acciones para el logro de un objetivo. Su formación y desarrollo es imprescindible en la labor del profesor, por cuanto su dominio condiciona el buen desempeño de su ejercicio profesional.

Relacionado con este último aspecto, se debe plantear que para lograr efectividad en su formación y desarrollo es fundamental cumplir determinados requisitos como la sistematización y su consecuente consolidación, el carácter consciente de este proceso de aprendizaje, la clara comprensión de los fines perseguidos y la realización gradual del proceso de aprendizaje, como plantea Brito (1984), con quien se coincide.

López (1989) considera que se debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las maneras de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también su formación y desarrollo.

Rodríguez (1989) argumenta que para formar o desarrollar una habilidad es necesario transitar por tres momentos: la adquisición de las formas de actuar, la comprensión de las formas de actuar y la ejercitación variada y creadora. En coincidencia con la autora citada, Álvarez, R (1995) plantea que las habilidades profesionales pedagógicas se forman y desarrollan mediante la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas.

Se debe recordar que, en el caso específico del profesor, las habilidades son importantes componentes de las características calificativas de este y su formación es parte del sistema de preparación pedagógica profesional. Permiten que él pueda interactuar con el estudiante en función de su transformación; pues, como plantea Torres (2000: 3), las habilidades son: “El conjunto de acciones intelectuales, prácticas y heurísticas correctamente realizadas desde el punto de vista operativo por el sujeto de la educación, al resolver tareas pedagógicas, donde demuestre el dominio de las acciones de la dirección socio-pedagógica que garantiza el logro de los resultados de la enseñanza y la educación”.

Las habilidades profesionales que debe poseer un profesor y que se recogen en su modelo de formación van desde el dominio del contenido de su especialidad hasta la dirección del proceso educativo. En su clasificación se han abordado diferentes criterios: generales, específicas, laborales, docentes y profesionales, Brito (1983); intelectuales, prácticas y para la actividad docente, Fiallo (1996); de pensamiento, del procesamiento de la información, de comunicación y profesionales, Álvarez, R. (1996); y generales y específicas y dentro de las primeras, las intelectuales y las docentes; como plantea Zilberstein (2002).

También las habilidades profesionales pedagógicas han sido clasificadas por Ferrer (2004), como cognoscitivas, organizativas, constructivas y comunicativas. Estas últimas se refieren a las encaminadas al desarrollo de la expresión oral y escrita de ideas y conocimientos, e incluyen entre sus indicadores, diferentes recursos expresivos que van desde el tono de la voz y la gesticulación hasta el uso correcto de los medios. Fariñas (1990, 1997) las reconoce anteriormente, como las relativas a la comunicación y la relación con los demás.

En el contexto de la educación, se precisa de la comunicación como habilidad profesional porque esta constituye la base de la actuación del profesor, al posibilitarle desarrollar acciones productivas y conscientes con un alto grado de destreza en el proceso educativo, teniendo en cuenta las particularidades psicológicas y pedagógicas de sus estudiantes.

Las habilidades para la comunicación de un profesor toman realce por cuanto son imprescindibles para la realización de cualquier actividad y para la interrelación entre este y los estudiantes. Su desarrollo condiciona la calidad del desempeño, por lo que si se tiene en cuenta que las categorías formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica y que toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior, como plantea Chávez (2005), entonces debe considerarse la importancia que tiene el desarrollo de habilidades para la comunicación dentro del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas.

El desarrollo expresa una nueva cualidad en las potencialidades individuales que el sujeto va alcanzando en su integridad y permite su elevación a nuevos estadios, por lo que está estrechamente ligada a la formación como también plantea el autor citado anteriormente. Por estas razones el importante desarrollo de las habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica contribuye al logro de un estadio superior en la formación de las habilidades profesionales de quienes se desempeñen en esta actividad.

1.2. Un análisis de la comunicación desde el punto de vista pedagógico

La comunicación es el fenómeno que le facilita a los seres humanos establecer relaciones con sus semejantes, desarrollarse en la sociedad, y valorar el medio en que viven y el trabajo creador como actividad social. Es esencial en toda actividad humana. Constituye, por tanto, un elemento indispensable a la hora de realizar cualquier valoración sobre las diferentes manifestaciones de esta especie, entre las que se encuentra la educación como espacio de formación integral de la personalidad.

Es por tal motivo que el profesional que se dedique a este tipo de actividad debe estar en condiciones para enfrentar el proceso comunicativo en su quehacer diario. Debe poseer una sólida preparación en este sentido, tanto desde el punto de vista teórico, como desde la práctica, lo que se

traduce en la adquisición de habilidades en este sentido para el desarrollo con éxito de su ejercicio profesional.

Tal es la razón de por qué en esta tesis se realizan algunas consideraciones en el orden teórico sobre este proceso, que deben ser del conocimiento de todo aquel que se enfrente a la tarea de educar.

El hecho de hablar de comunicación obliga a recordar que desde los inicios del universo y durante todo el proceso de evolución y desarrollo del hombre, este sintió la necesidad de expresar sus ideas acerca de lo que sentía, veía y creía en relación con el mundo circundante. En el afán de sobrevivir ante las disímiles interrogantes que la naturaleza, la vida y esencialmente el trabajo, pusieron a su paso, trató de comunicarse. Esta necesidad, sin dudas, influyó en su formación, no solo como individuo, sino también como personalidad.

Llegado este punto, el homo sapiens se convierte, entonces, en la única criatura viviente de la tierra, que posee conciencia y habilidades para comunicarse mediante disímiles sistemas de símbolos verbales y no verbales, en busca de la interacción. A lo largo de su desarrollo ontogenético, han ido evolucionando sus medios y los motivos que la dirigen, desde las primeras manifestaciones gráficas, hasta el surgimiento de las tecnologías de información y comunicación.

El término comunicación nace del latín comunicare: compartir, tener comunicación con otro. También se plantea que tiene su origen en el vocablo communis, que significa común y se refiere al establecimiento de una comunidad con alguien. Es considerada por la filosofía idealista una categoría que designa una correspondencia gracias a la cual el “yo” se descubre en otro.

Las acepciones encontradas en el Diccionario de la Real Academia Española (1953, 2001), en el Diccionario Etimológico (1973) y en el Diccionario de Filosofía (1994), coinciden en significados que se refieren a hacer a otro partícipe de algo, descubrir, manifestar o hacer saber alguna cosa; tratar con alguien de palabras o por escrito, conversar, tener correspondencia o paso a ciertas cosas,

unión que se establece entre mares, pueblos, etc. y cada uno de sus medios, además del papel escrito en que se comunica algo oficialmente.

El estudio de este proceso se remonta a la antigüedad con Aristóteles, quien lo definió como la búsqueda de todos los medios de persuasión que se tienen al alcance, cuya meta principal es el logro de una respuesta determinada. Con el decursar del tiempo se ha profundizado en su estudio desde diferentes ciencias que lo han analizado a partir de los intereses de cada una, lo que hace que la teoría de la comunicación sea vasta y diversa.

Entre algunos de los estudiosos de la comunicación se encuentran, Rubinstein (1966, 1980), Riviere (1970), Hymes y Gumperz (1974), Leontiev (1975, 1979, 1982), Bueva (1978), Vigotsky (1979, 1998), Heineman (1980), Halliday (1982), Austin (1982), Valdés (1983), Andreeva (1984), Sorín (1984), Predvechni (1986), Sherkovin (1986), Córdova (1987), Ojalvo (1987, 1990, 1994, 1995), Lomov (1989), González, V (1989), González F. (1989), Mitjans (1989), Bobneva, (1989), Nosulenko (1989), Abuljanova (1989). Habermas (1989, 2002), Krafchenko (1989, 1990), Ortiz (1989, 1996, 2010, 2013), Berlo (1990), Hernández (1991), Roméu (1992, 1994, 1995, 2003, 2007, 2012), Sánchez (1995), Fernández (1995, 1999), Lomas (1996, 2002), Báxter (1997, 1999), Bernárdez (2001), Berges (2003), Solis (2004), Domínguez (2004, 2010), Báez (2006), Tejera (2008) y Abello (2013).

Es importante destacar que los criterios de los autores anteriormente citados han sido tenidos en cuenta por la autora de esta tesis para conceptualizar el proceso de comunicación desde diferentes puntos de vista de interés para esta investigación, lo que se resume en los párrafos siguientes:

- Desde el punto de vista filosófico, la comunicación es un descubrimiento de un ser en otro a través de sus relaciones, convirtiéndose en medio y fin para el establecimiento de estas; es el logro de hacer a otro partícipe de algo y se refleja como el trato o unión entre las personas y las cosas. Según la filosofía marxista, está estrechamente vinculada con la naturaleza social del hombre y con la evolución de la conciencia. Es una forma especial de la actividad humana.

- Desde el punto de vista psicológico, se considera un elemento indispensable en la formación de la personalidad y en la forma en que esta establece sus relaciones y organiza su actividad partiendo de la estrecha relación que existe entre las categorías personalidad-actividad-comunicación, lo que influye en el desarrollo del hombre como sujeto integral de su comportamiento. Es esencial también, para explicar las formaciones más complejas de la personalidad y es, sobre todas las cosas, la base fundamental del principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Estos análisis recogen los diferentes enfoques en la consideración de este fenómeno:

1er. enfoque (Lomov 1989): actividad y comunicación como dos aspectos del ser social, del hombre, de su forma de vida, que no transcurren como procesos paralelos, sino en estrecha interrelación.

2do. enfoque (Leontiev 1975): comunicación como un aspecto de la actividad, actividad como una condición para la comunicación.

3er. enfoque (Leontiev 1975): comunicación como un tipo especial de actividad. Este enfoque es esencial para el análisis que se realiza de la comunicación en esta tesis.

- Desde el punto de vista sociológico, se define como un fenómeno mediante el cual el hombre intercambia información, conocimientos, sentimientos y necesidades; como un modo de realización de las relaciones sociales en el desarrollo de su actividad, que tiene lugar a través de contactos directos e indirectos de las personas. Es inseparable de su condición de ser social y es un medio de formación y funcionamiento de su conciencia, lo que la convierte en condición para el desarrollo del hombre en sociedad.
- Desde el punto de vista lingüístico, se refiere a la correspondencia o relación mediante el lenguaje como recurso privativo del hombre, para la codificación y decodificación de mensajes a través de diferentes canales y a partir del establecimiento e interpretación de códigos que permitan la retroalimentación entre los sujetos en una situación comunicativa.

Este análisis anteriormente realizado permite destacar que la comunicación, específicamente, desde el punto de vista pedagógico se revela como elemento esencial para el desarrollo de cualquier actividad. Es condición ineludible para la realización de una buena práctica en este sentido y se considera base para el desarrollo del proceso educativo. Este último, es un proceso de comunicación y responde en su realización a las características de cualquier situación comunicativa. En él se ponen de manifiesto las cuestiones inherentes a la comunicación como fenómeno social imprescindible en el desarrollo de la personalidad. En resumen, a criterio de la investigadora, en este punto de vista se recoge la esencia del proceso comunicativo en lo referente a lo filosófico, a lo psicológico, a lo sociológico y a lo lingüístico.

Luego del estudio anterior, se resume que la comunicación es un fenómeno social inherente al hombre y a su propia naturaleza. Condiciona el desarrollo de su personalidad y su actividad. Es fruto de un necesario intercambio, interacción y asociación que no se limita al hecho informativo. Se caracteriza por ser un proceso de retroalimentación y se convierte en parte inseparable de su ser e integridad y condición ineludible para su desarrollo social.

Para su análisis se deben tener en cuenta los principios desde un enfoque teórico general aportados por Lomov, (1989):

- 1.- La comunicación no se reduce al lenguaje verbal, todo el organismo es su instrumento.
- 2.- No se restringe a la mera transmisión de información, se crea dentro del propio proceso.
- 3.- Se resuelve la contradicción entre lo particular y lo general de los hombres.
- 4.- El hombre realiza y asimila en la comunicación su esencia general.

De estos principios se deriva la imposibilidad de la socialización del hombre sin la comunicación. Incluso, cualquier actividad humana sin esta no tiene sentido, no solo a nivel individual, sino a nivel social porque la comunicación ocurre también en pequeños y en grandes grupos.

Todo lo anterior indica que el hombre no habría podido consolidar ni transformar su experiencia si no hubiera dominado un medio de intercambio de pensamiento, un medio de comunicación, que colocándolo en un nivel superior de la especie animal, lo convirtiera en un ser social.

Ha quedado expresado que la comunicación es un fenómeno social que determina las relaciones entre los sujetos y su desempeño en la sociedad. Es un sistema y como tal posee especificidades que deben ser tenidas en cuenta, sobre todo cuando en ese análisis prime, como en el caso particular de esta investigación, un interés pedagógico. Es precisamente, a estas especificidades a las que se hará referencia a continuación, aunque no se tiene como pretensión profundizar en estos aspectos, sino solo hacer alusión a ellos, evidenciando cómo están presentes en el desarrollo del proceso educativo.

Es necesario enfatizar, a criterio de la autora de esta tesis, en la idea de que el proceso educativo es una situación comunicativa. Por tanto, debe considerarse la importancia de la comunicación en el logro de una adecuada comprensión de los mecanismos de influencia educativa y académica. Posibilita al estudiante la apropiación activa y creadora del conocimiento, así como el autoperfeccionamiento constante de este.

El contexto donde se desarrolla la comunicación, es de vital importancia para la efectividad de este proceso, ya sea de tipo perceptual, cultural, de origen, de clase, formal, de medio, de calidad técnica, o de lenguaje; pues ningún mensaje puede estar alejado de una situación comunicativa concreta.

Al analizar los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, es importante plantear que existe una estrecha relación entre mensaje, código y canal, a partir del papel que cada uno de ellos juega en la realización con éxito de la comunicación. Por esta razón, el profesor debe organizar su actividad teniendo en cuenta estos elementos para la trasmisión precisa del mensaje a través del canal correspondiente.

Otros de los aspectos a analizar dentro del proceso comunicativo son su estructura y sus funciones desde el punto de vista psicológico, aspectos de importancia en el estudio de este fenómeno. El primer elemento mencionado, según Andreeva (1984) está compuesto por tres aspectos que se interrelacionan y conforman en sentido general el proceso de comunicación: el comunicativo, el interactivo y el perceptivo. Estos tienen en cuenta los elementos que interviene en la comunicación, la interrelación en la organización de la actividad y la toma de conciencia y conocimiento del otro sujeto, respectivamente.

Según Lomov (1989), la comunicación desde el punto de vista psicológico tiene tres funciones: informativa, afectivo–valorativa y reguladora, estas son, a criterio de la autora de la tesis, imprescindibles en el desarrollo del proceso educativo: el profesor trasmite conocimientos, tiene en cuenta las necesidades y sentimientos de los estudiantes, y busca una respuesta en su aprendizaje y modos de actuación.

Relacionado con estos dos aspectos se debe señalar que en el orden pedagógico el proceso de comunicación tiene, además, determinada estructura, especificidad y técnica de realización, y cumple también sus funciones, las cuales guardan estrecha relación con las tareas de enseñanza, educativa y desarrolladora, como plantean González, Castellanos y Córdova (2001).

Otros aspectos del proceso comunicativo que se deben tener en cuenta por su importancia en el desarrollo del trabajo educativo, a criterio de esta investigadora, son: los niveles de la comunicación y los tipos de comunicación.

Los niveles se presentan en parejas: (formal-no formal) (coherente-no coherente) (emocional-no emocional). Según González V. (1989) se representan de la siguiente forma: el macronivel (relaciones inherentes a grupos sociales dados), el mesonivel (donde es esencial el tema o contenido) y el micronivel (donde se incluyen las relaciones personales. Comunicación más irresponsable. El autor no la considera representativa.

Se debe además recordar que el lenguaje es el instrumento de que dispone el hombre para expresar la realidad circundante que se refleja en su cerebro, es el principal medio de comunicación verbal y extraverbal. Fernández (1995) se refiere a esta última como un tipo de comunicación muy emocional y plantea, acertadamente, que la mímica facial y el contacto visual, pueden ser utilizados por el profesor con un matiz estimulador o sancionador.

De igual manera, se debe plantear que al analizar el proceso comunicativo se hace necesario tener en cuenta la relación íntima que se establece entre el lenguaje, la lengua, el habla y la norma. También se debe considerar la importancia del texto y los tres componentes del proceso: comprensión, análisis y construcción. Todos estos aspectos permiten la retroalimentación entre los sujetos, y por supuesto, son utilizados cotidianamente en la labor pedagógica.

La comunicación, además, tiene un carácter procesal a partir de que es un fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo y de la interrelación de los elementos que la conforman. Es interactiva, lo que hace que involucre a los sujetos que se influyen mutuamente. Tiene un carácter plurimotivado y constructivo; pues es variable a partir de los vínculos que se van construyendo en la propia relación. Es temporal y compleja y refleja, en su esencia, la dialéctica de lo social, lo grupal y lo individual como reconocen González, Rodríguez e Imbert (2014).

Otro aspecto importante es el establecimiento de un clima comunicativo en la actividad docente. Este permite, tanto al profesor como a los estudiantes, su participación activa. Dirigir el proceso comunicativo implica propiciar la expresión del otro, favorecer la manifestación de sentimientos y tener un comportamiento asertivo, como plantean Rodríguez, Reinoso y Linares (2014).

La autora de esta tesis considera que el profesor debe emplear el diálogo como núcleo esencial de la interacción y entrenar a los estudiantes para cultivarlo; así evitará las barreras y propiciará la retroalimentación. También se debe emplear técnicas participativas para la organización y desarrollo de las actividades que promuevan la reflexión sistemática de los estudiantes y, sobre todo, debe proponerse la comunicación como objetivo y no como medio.

El éxito de la labor pedagógica depende de que el profesor pueda encontrar el método para penetrar en los sentimientos de cada estudiante, lo que se puede lograr mediante la comunicación. Estas cuestiones responden al significado más antiguo de este proceso que es poner en común algo con otros y permite una educación democrática y participativa como plantea Kaplún (2002).

El referido autor defiende que la comunicación en la educación rechaza la idea de diferenciación jerárquica entre profesores y estudiantes y que debe estar al servicio de un proceso educativo transformador, con lo que coincide la autora de esta tesis.

Gracias a la comunicación se establece una interrelación entre todos los sujetos que intervienen dentro del proceso educativo que posibilita el desarrollo del conocimiento mutuo, favorece las relaciones interpersonales y el logro de los objetivos de la actividad educativa.

Se debe destacar cómo cada uno de los aspectos que conforman el cuerpo teórico de la comunicación desde lo psicológico, lo social y lo lingüístico, mencionados en párrafos anteriores, son utilizados en el trabajo pedagógico cotidiano. Se insiste en considerar que el proceso educativo es una situación de comunicación.

Por lo expresado anteriormente, la autora de esta investigación defiende que el establecimiento de una correcta comunicación en el proceso educativo, permite la elevación de la calidad de la actividad pedagógica. Resulta necesario entonces, preparar al profesor en este sentido, tanto en el orden lingüístico como en el pedagógico, pues en esta actividad la comunicación posee características especiales, de hecho, se reconoce como “comunicación pedagógica” o “comunicación educativa” y se refiere a un proceso con características específicas de una profesión en particular. Esta comunicación tiene como características fundamentales, a criterio de la autora de la tesis, ser motivadora y persuasiva.

Establecer una correcta comunicación con los estudiantes, permite al profesor, a criterio de esta investigadora, estimular el desarrollo de la personalidad de estos, producir cambios en sus manifestaciones y conducta y crear las condiciones para el desarrollo de su futura comunicación.

Camacho y Sáenz (2000) afirman que la comunicación verdaderamente educativa está basada en relaciones de confianza. Plantean que es el soporte indispensable para el logro de los objetivos de la educación y caracterizan a un profesor comunicador como competente, flexible, equilibrado, sencillo, natural, sensible, agradable, motivador, cercano, justo, honesto y sociable.

Al decir de Rizo (2007), esta comunicación parte de la observación de las situaciones comunicativas que se dan en el aula y no se reduce al uso de los medios. La autora citada considera, además, con lo que se coincide, que en el proceso educativo los profesores y los estudiantes son a la vez emisores y receptores de información. Lo anterior permite, a criterio de la autora de esta tesis, la importante retroalimentación.

Todo lo planteado indica que la comunicación en la pedagogía, es una parte fundamental de la actividad conjunta, es un instrumento que permite compartir el aprendizaje, además de que se debe tener en cuenta que en la medida en que el profesor combine las formas de interactuar con los estudiantes puede lograr influencias superiores en ellos.

La autora de la tesis considera que la comunicación que se establece entre profesor y estudiante, no solo consiste en el intercambio de información, sino que es un medio para la solución de tareas y problemas en el orden docente, educativo y formativo, y para la organización de la interrelación entre los sujetos participantes en el proceso educativo, de manera que garantice el éxito de este trabajo.

El profesor debe presentarse como un ejemplo en el orden comunicativo para sus estudiantes, ser capaz de crear este clima en el desarrollo de su ejercicio e influir positivamente en la formación y desarrollo de la personalidad de estos con una marcada intencionalidad educativa y académica.

González, V. (1989) se refiere a ello cuando plantea los tres procesos básicos para la educación: información, comunicación y aprendizaje.

De modo que educación y comunicación son procesos complementarios de coparticipación, de coproducción, de coentendimiento y de comunión, como plantea Ortiz (1995) con quien se coincide. Para mejorar el proceso educativo es primordial aumentar, perfeccionar y enriquecer la comunicación. Durán (1995) señala que la enseñanza es un tipo de información especial de comunicación, aludiendo a los recursos de los que se sirve el lenguaje humano, su dimensión retórica y su relación con el pensamiento y la realidad. “El profesor comunicador es consciente de la trascendencia de la tarea que realiza y se siente seguro de sí. El profesor convencional mira la clase y a sus alumnos; el profesor comunicador ve las relaciones”, plantea García (2008: 46).

Los criterios hasta aquí analizados dejan clara la idea de que la comunicación es la base del proceso educativo y de que juega un papel esencial en el sistema de enseñanza y educación. Lo planteado evidencia, entonces, la necesidad de desarrollar habilidades de este tipo en los profesores con el objetivo de elevar la calidad en el desarrollo de su profesión.

1.3. Las habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica

Ha quedado expresado a lo largo de este capítulo que la comunicación, que ha sido considerada una habilidad humana, pues es inherente al hombre, y una habilidad profesional donde se manifiesta con especificidades, asume un rol protagónico dentro del desarrollo del proceso educativo y por tanto, en la formación de los profesionales con este perfil.

El acto de comunicación no sucede en el vacío ni se entiende como algo estático, ni como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones. No se limita al hecho de hablar, por esto requiere la capacidad de codificar y decodificar mensajes atendiendo a las finalidades de la comunicación. Exige, entonces, el dominio de habilidades de este tipo para el desempeño en cualquier actividad del hombre, con mayor énfasis en la profesión pedagógica, por cuanto esta es la vía para la interrelación profesor-estudiante y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Precisamente, el desarrollo de habilidades para la comunicación del profesor constituye un elemento profundamente analizado y estudiado. Autores como Gordón (1990), Lomas, Osoro y Tusón (2003), Borzone y Rosemberg (1994); De Acosta y Serna, (1994); Fernández, (1994, 1999) y Roméu (1994, 1995, 2003), Sánchez (1995), Savel (2005), Pérez (2007), Verde (2013) y Briz (2014), han destacado la importancia desde diferentes puntos de vista, de su adquisición y desarrollo para el éxito del proceso educativo, así como de la enseñanza con un enfoque comunicativo.

Estos estudiosos han realizado importantes aportes desde su concepción general y desde su análisis individual, enfocándose en cada una de sus particularidades, para atender, perfeccionar y evaluar las habilidades para la comunicación de los profesores a partir de proponer modelos, estrategias de superación y metodologías para su tratamiento.

En la actualidad se reconoce el término competencia comunicativa que hace su entrada en el ámbito escolar en estrecha relación con la concepción de la educación para el trabajo y es asumida por países desarrollados tales como: Australia, España, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido. En Cuba y en Iberoamérica es común el uso de los términos de referencia en los círculos académicos y científicos, entendidos como habilidad o capacidad; sin embargo, comienzan a tomar fuerza las posiciones que sostienen la necesidad de asumir el concepto de competencia.

Por esta razón al realizar el estudio, también se han tenido en cuenta investigaciones referidas a la competencia comunicativa de los profesionales en sentido general y del área pedagógica en particular, a partir de considerar que las pretensiones de esta investigación están encaminadas a lograr el desarrollo de habilidades para la comunicación en las diferentes situaciones, por lo que no se puede desestimar el análisis teórico de este concepto en su relación con la competencia comunicativa.

Zaldívar (1994) al referirse, por ejemplo, a la asertividad, competencia o habilidad social, la define como la capacidad de un individuo para establecer una comunicación adecuada, con individuos de diversas características y en situaciones y contextos diferentes.

Fernández (1994, 2002) aborda la diferencia entre la competencia lingüística y la comunicativa, al incluir dentro de la última, factores socio-psicológicos y culturales, sin negar su estrecha relación con el dominio adecuado del idioma. Según la autora citada, con quien se coincide, es imposible hablar de competencia comunicativa sin tener en cuenta las habilidades de este tipo y viceversa. Considera que es un factor de eficacia profesional del educador.

La investigadora citada enriquece este concepto al aportarle la optimización del comportamiento en la actividad profesional, a partir del dominio de la contradicción básica de la comunicación: la orientación en el otro, en sí mismo y en la tarea, en el manejo de situaciones conflictivas a través de la comunicación.

Roméu, (1997, 2012), insiste en la importancia de la dimensión sociocultural y define la competencia comunicativa como una configuración psicológica que integra capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados.

Forgas (2003), señala que el talento comunicativo requiere de un determinado nivel de desarrollo de la inteligencia para saber, saber hacer y saber actuar; plantea que la competencia comunicativa forma parte de las competencias profesionales.

En este sentido Parra (2004) define el concepto de competencia comunicativa profesional pedagógica, que incluye procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. El citado autor considera razonable para lograr la competencia comunicativa, la necesidad de desarrollar habilidades de este tipo y emplear un apropiado estilo de comunicación.

Beltrán (2004) plantea que la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilitan la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Estrechamente relacionado con este concepto se debe analizar lo planteado por Zaldívar (2005), quien considera que la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, comportamientos que capacitan para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos a través de diferentes canales.

Según García (2008), la competencia comunicativa es la suma de diferentes habilidades que incluyen: analizar el contexto para adecuar el discurso, controlar la expresión extraverbal, utilizar recursos para captar la atención, estructurar el mensaje y poseer un modelo de lengua correcto y apropiado. Considera que es la síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes, y contextos donde tiene lugar la comunicación.

En este sentido se deben tener en cuenta los aportes de investigadores como Águila (2007), Martínez (2008), Del Risco (2008), Castillo (2011), Brenes (2011), Borbón (2011), Hau Hong (2012), y Berlot (2012). Específicamente en cuanto a la competencia comunicativa de los profesores se destacan los aportes de investigadores como Rodríguez (1996), Parra (2004), Savel (2005), Berguría (2006), Pérez (2006), García (2008), San Juan (2011), Moreira (2011), Rodríguez (2013), Sánchez (2014) y Hernández (2015).

En resumen, los resultados de los estudios anteriores, se dirigen al análisis de las habilidades para la comunicación desde el elemento lingüístico y social, y las revelan como componentes imprescindibles para la labor del profesor.

A partir de estos se han definido los nexos comunicativos en el proceso pedagógico, destacando su importancia para la interrelación profesor-estudiante y el desarrollo del clima institucional. Se ha resaltado, además, la importancia de la comunicación oral en la realización de la práctica pedagógica y la necesaria preparación del profesor en este sentido. Se analiza la comunicación como una competencia profesional.

Debe destacarse que el reconocimiento de la importancia de la comunicación en la profesión pedagógica es total. De ahí la necesidad de continuar profundizando en su estudio como una habilidad específica de la profesión.

1.3.1. La comunicación como habilidad profesional pedagógica

La comunicación, que en el caso del profesor deviene en una habilidad profesional muy importante, constituye un aspecto controvertido por las diferencias de criterios existentes entre los autores que investigan esta problemática en cuanto a su conceptualización y ubicación con respecto a las demás habilidades.

Se debe tener en cuenta que la comunicación alberga un grupo de habilidades que en ocasiones son consideradas también de forma independiente como profesionales pedagógicas. Tal es la razón de por qué al hablar de la comunicación en su condición de habilidad profesional pedagógica o de las habilidades para la comunicación con enfoque socio-profesional en esta tesis, la autora se refiere a un mismo elemento: habilidades que forman parte de una habilidad general, que a su vez es considerada como parte de las habilidades profesionales pedagógicas.

García (2008) plantea que las habilidades para la comunicación tienen un lugar importante en el innovador concepto de inteligencia emocional, puesto que consideran la comunicación como un aspecto determinante, tanto para el desarrollo personal como para la relación social.

Fernández (1995) precisa de forma certera, que para el caso de las habilidades de este tipo, no encaja perfectamente la definición tradicional de habilidad, la que enfatiza solamente en su componente cognitivo, pues lo vivencial, lo afectivo y lo personalógico juegan un papel decisivo en las habilidades para la comunicación.

Ortiz (1996), con quien se coincide, plantea que los encuadres puramente lógicos son insuficientes e inadecuados para abarcar las habilidades para la comunicación, al ser antialgorítmico por esencia el proceso creativo en la personalidad.

Mulet (2016), propone, dentro de las habilidades generalizadas que modelan a la profesión pedagógica, la de comunicarse como fundamental, por estar de forma explícita o implícita en el resto de las habilidades profesionales, y entre sus acciones considera la de planificar el acto educativo,

establecer empatía, exponer el mensaje, obtener información y utilizar adecuadamente la comunicación no verbal.

Está claro que, para el desarrollo de las habilidades para la comunicación, la herramienta principal es la lengua y enseñar lengua es enseñar a comunicarse, por lo que se debe trabajar con las áreas claves: la de emisión con la expresión oral y la expresión escrita y la de recepción con la escucha y la lectura tomando como aspectos de apoyo la gramática, la ortografía, la ortología y la prosodia. Asimismo, deben considerarse los aspectos relacionados con las habilidades para la comunicación extraverbal. En este sentido se debe precisar que aprender comunicación va mucho más allá que el aprendizaje de una lengua o que el dominio del lenguaje; esta incluye en su concepción los múltiples tipos de interrelaciones humanas, el contenido y la forma de lo comunicado.

Cassany (1994), considera que se necesita saber cuándo, cómo y qué escuchar, así como reconocer qué efecto tiene en los demás lo que se dice o hace. Las habilidades para la comunicación no se desarrollan espontáneamente, sino que deben ser promovidas y planificadas de manera consciente por la misma acción educativa.

Marinkovich (2003) opina que el principal objetivo de todo hablante es comunicarse e interactuar con otras personas y aunque este necesite una amplia gama de vocabulario y estructuras gramaticales, también necesita aprender a utilizar esas palabras y estructuras en diferentes situaciones, tomando en cuenta dimensiones lingüísticas y extralingüísticas.

Debe favorecerse, según Brenes (2011), con quien se coincide, el dominio práctico de los recursos para expresarse y comunicarse en cualquier situación, relacionando el contexto con lo que se dice, toda vez que también se debe revisar la preparación académica que el cuerpo de profesores debe poseer en esta área; ya que la finalidad última deberá ser en todo momento la de desarrollar, mejorar, ampliar y profundizar la competencia comunicativa como concepto más general, entendida como aprendizaje de un saber para la vida.

Las habilidades para la comunicación reconocidas a lo largo de la historia definen cuatro macrohabilidades fundamentales dentro de la comunicación verbal y tres aspectos básicos dentro de la comunicación no verbal. Dichas habilidades, desde el punto de vista lingüístico, se clasifican, según Cassany (1999), por el código que se emplea y por el papel que tengan en el proceso de comunicación. De manera que se dividen en:

- Receptivas (de comprensión): escuchar (código oral) y leer (código escrito)
- Productivas (de expresión): hablar (código oral) y escribir (código escrito)

Escuchar: habilidad para decodificar la producción textual verbal, para identificar la variedad de la lengua a la cual corresponde el discurso escuchado y para detectar y desentrañar las estrategias discursivas ligadas a otros propósitos elocutivos del enunciado. Mediante la escucha se comprende un mensaje poniendo en marcha un proceso de construcción de significados. Es la habilidad de comprender lo que otro sujeto dice.

Leer: habilidad para aplicar con propiedad las reglas fonéticas, fonológicas, expresivas y locutivas de la variedad (dialectal, sociolectal y estilística) de la lengua a que corresponde el texto; para comprender los niveles denotativo, inferencial y valorativo del texto, para determinar la configuración estructural del texto, ya sea en términos de una jerarquización de ideas o en términos de párrafos temáticos y para parafrasear el texto. Mediante la lectura se decodifica un mensaje con un código determinado y relacionado con el universo cultural del receptor.

Hablar: habilidad para transmitir una idea, pensamiento o concepto de manera clara y coherente, teniendo en cuenta la situación comunicativa real. Significa adecuar el registro verbal a las circunstancias de la comunicación. Las variantes pragmáticas de la comunicación exigen la selección y elaboración de discursos adecuados (efectivos) y pertinentes (eficientes), para respetar los turnos conversacionales y para aplicar las máximas conversacionales de cantidad, de relación y movilidad en la producción discursiva.

Escribir: habilidad para elaborar discursos coherentes y cohesivos, para exponer con propiedad y claridad las ideas, para desarrollar las ideas sobre la base de diversas asociaciones temáticas acorde con las reglas semánticas y sintácticas del idioma, entre otras. Mediante esta se trasmite una idea a través de un texto escrito de manera coherente y perdurable.

Para el desarrollo de estas habilidades se necesita según Cassany (1999), con quien se coincide, de un conocimiento acerca de los códigos oral y escrito de la comunicación para poder adentrarse en el estudio de cada una de ellas.

Por otra parte, la comunicación no verbal, según Lomas (1999) se aborda desde tres ámbitos:

La cinésica (kinésica o quinésica): estudia el comportamiento comunicativo del cuerpo (movimientos corporales de manos, cabeza, piernas; expresiones faciales, comportamiento visual y acciones táctiles, caricias y golpes). Se reconoce la comunicación mediante el tacto, el olfato, el gusto y los símbolos.

La proxemia: estudia el uso y percepción del espacio social y personal, el cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla el intercambio comunicativo, así como la forma en que la gente utiliza y responde a las relaciones espaciales en el establecimiento de grupos formales e informales. Cada tipo de distancia determina el tipo de relación o interacción entre los interlocutores.

La paralingüística: analiza las cualidades no verbales de la voz y que se diferencian entre los individuos porque están condicionadas por factores biológicos, fisiológicos y psicológicos (velocidad, tono y entonación, volumen, énfasis y duración silábica). En otras palabras, responde a la forma en que se dice, como plantea Campos (1996).

En opinión de Knapp (1982), la comunicación no verbal puede servir para facilitar la comunicación de varias maneras: se comunica a los otros el modo de ser del interlocutor; se evidencia su capacidad de relación, sus sentimientos y emociones; se aprecia una mejora en la capacidad de influir en los demás de forma positiva cuando se emplea adecuadamente. También permite precisar el lenguaje verbal y, por ello, mejorar el entendimiento, a la vez que logra regular el intercambio de

los mensajes orales. Estas formas de comunicación están involucradas directamente en la labor del profesor, como plantea Fernández (2010). Glass (2003) propone cuatro códigos de comunicación: el del habla, el de la voz, facial y el corporal.

Al hablar de comunicación debe tenerse en cuenta el lenguaje como su principal medio. Para Rivera (2002) este, en su función comunicativa se fortalece al ser utilizado en el contexto de interacción en el aula y requiere de un profesor informado y convencido de la importancia que encierra fomentar el cultivo de estas habilidades. Lo planteado apunta una vez más hacia la importancia que tiene preparar a los profesores en este sentido, no solo a los que enseñan lengua, sino a todos los que se desempeñan en esta profesión.

Al hablar de habilidades para la comunicación, a criterio de la autora de esta tesis, se hace referencia a un concepto abarcador que obliga a establecer un sistema coherente para su desarrollo y que apunta a una preparación no solo en relación con el conocimiento de estas, sino a su dominio y aplicación en diversas situaciones comunicativas.

Hymes y Gumperz (1974), ofrecen una definición de competencia comunicativa que bien puede atribuirse a la de habilidades para la comunicación con el enfoque socio-profesional que se analiza en el presente trabajo. Los autores citados plantean que es todo aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes.

Se concuerda con Calsamiglia y Tusón (2004) en que estas habilidades, que ellos denominan lingüístico-comunicativas, no son técnicas generales que se aprenden de forma descontextualizada, sino que su aprendizaje está vinculado a prácticas discursivas concretas y como parte del proceso mismo de socialización.

En correspondencia con esta línea de pensamiento Fernández (1996), había propuesto anteriormente, un grupo de habilidades para la comunicación en el desarrollo de la profesión pedagógica, que van desde la importancia de la expresión en lo relacionado con la transmisión de mensajes, tanto verbales como extraverbales y la observación para orientarse en las situaciones

comunicativas, hasta las habilidades para la relación empática que incluyen la personalización en la relación, la participación del otro y el acercamiento afectivo.

Rodríguez (2017) considera las habilidades definidas por Fernández (1996) como un importante aporte, pero plantea que no se abordan todos los elementos necesarios para la formación de un profesor. El autor se refiere particularmente a un profesor universitario en su doble esfera de actuación (como docente y como especialista).

El autor antes citado, plantea que se deben considerar dos tipos de habilidades: para la expresión (claridad del lenguaje, fluidez verbal, originalidad, ejemplificación, argumentación, síntesis, elaboración de preguntas, contacto visual, expresión de sentimiento coherente, uso de recursos gestuales); y para la observación (escucha atenta, percepción de los estados de ánimos, habilidad para la relación empática, personalización de las relaciones, participación del otro, acercamiento afectivo).

A criterio de la autora de la tesis, las habilidades planteadas por Fernández (1996) resumen la necesaria formación en este sentido para un profesor, como habilidades profesionales pedagógicas, no obstante, a criterio de la autora de esta tesis, es necesario especificar cada una de ellas desde lo lingüístico, lo sociolingüístico, lo estratégico y lo discursivo en su relación con lo pedagógico.

Se deben reconocer, asimismo, los aportes de un grupo de investigadores que también analizan las habilidades para la comunicación como habilidades profesionales. Desde el punto de vista teórico, se destacan los estudios de Fariñas (1990), Álvarez, R (1996) y Mulet (2016), a los que se hizo referencia en el epígrafe 1.1 de este informe. A ellos se suma un grupo de investigadores, a los que se hará referencia a continuación, quienes realizan valiosas propuestas relacionadas con el tema.

Galindo (1991) plantea las bases para la evaluación de los errores en el aprendizaje de la comunicación. Berges (2003) propone un modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades para la comunicación en su tránsito por diferentes momentos de cambio: transformación de las representaciones de la relación profesor-estudiante, regulación de

la conducta por la imagen transformada y la expresión de los modos de actuación profesional de dicha relación en la comunicación del profesor con sus alumnos. Además, conceptualiza las relaciones democrático-participativas de estos mediante de la descripción de sus rasgos caracterológicos.

Ruiz (2005) trabaja, específicamente, la lectura como una habilidad profesional. Propone una estrategia para la preparación de los docentes en este sentido. Define el concepto habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura y fundamenta la estructura de la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura basada en la sistematización de los presupuestos teóricos y prácticos que la rigen.

Por otra parte, se deben tener en cuenta los aportes de Bravo (2006) que propone una estrategia para la formación del profesorado desde la comunicación con un enfoque didáctico. Diamalver (2011) enfoca la preparación comunicativa del profesor, pero desde la escritura, reconociéndola también, como una habilidad profesional y Bonachea (2012) desde la comunicación oral y desde la educación especial a partir de la relación interdisciplinar.

Las habilidades para la comunicación como habilidades profesionales son también reconocidas por García (2012). La autora considera fundamentales el desarrollo de la expresión, la observación y las relaciones empáticas; el comportamiento de aceptación, tolerancia, comprensión y alta sensibilidad en la percepción de otros sujetos de la comunicación y la asunción de diferentes roles en el proceso comunicativo.

También considera importantes la atención para captar cualquier señal en la situación de comunicación; la observación como fenómeno perceptivo; la superación de las barreras comunicativas; la evaluación de la actuación comunicativa de los demás y el desarrollo de sentimientos de humanismo y cualidades que propicien el acercamiento humano. Las habilidades propuestas por la autora antes citada, recogen los aspectos generales necesarios en la preparación comunicativa del profesor y coinciden con las planteadas por Fernández (1996).

Es evidente entonces, la importancia que no pocos investigadores le han concedido a la formación y desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica como habilidad profesional, sin embargo, se puede apreciar el análisis particular que predomina en su estudio y la tendencia a la preparación posgraduada. Lo expresado anteriormente provoca que no se aprecie una concepción teórica que dirija la formación comunicativa con un carácter integrador (socio-profesional), desde el propio currículo universitario.

La autora también considera, que esta situación evidencia la necesidad de precisar cada una de las habilidades para la comunicación ineludibles en el contexto pedagógico y organizarlas de manera que el estudiante que se forma como profesional en esta rama, pueda ir desarrollándolas paulatinamente.

La organización de estas habilidades, debe constituir un sistema que exija niveles crecientes de asimilación y servir de guía para el desarrollo de habilidades para la comunicación denotando la integración entre el ser humano y el profesor a partir de un enfoque socio-profesional y de la consideración de la comunicación como una habilidad profesional pedagógica.

1.4. Habilidades para la comunicación. Reconceptualización y propuesta para su desarrollo con enfoque socio-profesional

En correspondencia con lo expresado en el apartado anterior, en el presente epígrafe se realiza una propuesta que tiene en cuenta la reconceptualización de las habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica a partir de considerar la comunicación una habilidad profesional.

Para lograr lo anterior es necesario replantear la visión en el desarrollo de las habilidades para la comunicación de una manera más detallada, que aborde aspectos imprescindibles para la formación comunicativa del profesional de la educación. Se proponen las habilidades sin perder de vista, la idea de integrar su desarrollo desde el enfoque socio-profesional.

Se realizará este tránsito en correspondencia con los cuatro niveles que se proponen en esta investigación, que se detallan en el capítulo III del informe, y que surgen a partir del análisis y

estudio de los aspectos que debe dominar un profesor, a criterio de esta investigadora, en relación con la comunicación desde su enfoque como ser social y el dominio del lenguaje de su ciencia y de su profesión. Se consideran asimismo los importantes saberes lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo que sirven de punto de partida para la organización que se presenta en el modelo que propone esta investigación y que tienen como basamento las subcompetencias básicas de la comunicación planteadas por Hymes (1974) y las dimensiones consideradas por Roméu (2012).

Es importante señalar que, como plantean García (2008) y Roméu (2012), la unidad y cohesión de las dimensiones de la competencia comunicativa están dadas porque quien aprende y se comunica es una personalidad formada de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente. Se trata de formar personas preparadas para el desempeño de su vida profesional y social. Este aspecto ha sido un punto de partida importante para realizar la propuesta.

Las habilidades se proponen a partir de tener en cuenta aspectos básicos de las cuatro macrohabilidades comunicativas, de los aspectos distintivos de la comunicación extraverbal, así como de las características que distinguen las subcompetencias básicas y dimensiones de la competencia comunicativa y de las herramientas que ofrece la comunicación pedagógica. Tienen, además, como antecedente los criterios de Fernández (1996), García (2012), Verde (2013), Hernández (2015) y Rodríguez (2017).

Las habilidades, así como los elementos que permiten evaluar su desarrollo, que a criterio de la autora de esta investigación no deben faltar en la preparación comunicativa de un profesor y que además considera importante respetar el orden en que se proponen son los siguientes:

1. Usar la lengua de manera correcta. (Saberes lingüísticos)

- Escuchar los mensajes de manera que pueda captar las diferentes señales y códigos en la situación comunicativa.
- Hablar con corrección, dicción y buena pronunciación.

- Leer con fluidez, expresividad y entonación textos de diferentes tipologías.
- Escribir con corrección diferentes tipos de textos.
- Producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen el acto comunicativo.
- Comprender y analizar diferentes mensajes orales y escritos.
- Construir textos de diferentes tipologías apegados a la normativa.
- Asumir con eficiencia diferentes roles en el proceso comunicativo.
- Demostrar dominio de la comunicación no verbal en lo relacionado con el uso de los gestos, el tono de la voz, el manejo de las distancias, etc.

2. Adecuar la comunicación al contexto social. (Saberes sociolingüísticos)

- Desarrollar la observación como elemento de importancia en la percepción, de manera que permita orientarse en la situación de comunicación y el desarrollo de la función apelativa del lenguaje.
- Desarrollar la función afectiva de la comunicación que le permita vencer las barreras comunicativas y lograr la relación empática.
- Interpretar y producir diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos científicos cohesionados y coherentes.
- Utilizar recursos de la comunicación verbal y no verbal para mejorar la efectividad de la comunicación.

3. Planificar la comunicación en dependencia de la situación y adaptar el código y el canal a la intención comunicativa. (Saberes estratégicos)

- Comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y saber establecer distinciones.
- Organizar el propio aprendizaje de la comunicación.

- Construir o reconstruir conocimientos mediante la lengua y adaptar el registro, el canal y la comunicación extraverbal a las diferentes situaciones de comunicación.
- Autodiagnosticar y evaluar la actuación comunicativa.
- Utilizar herramientas pedagógicas como estilos y mecanismos en la dirección del proceso educativo como situación de comunicación.

1. Demostrar eficiencia comunicativa en el actuar cotidiano y en el desarrollo de su profesión.

(Saberes discursivos)

- Identificar, expresar y canalizar la vida emocional por medio de la lengua.
- Dominar las diferentes vías, medios y herramientas de comunicación en correspondencia con las exigencias sociales y profesionales.

La organización para el desarrollo de las habilidades para la comunicación presentada por la autora de la tesis, forma parte del modelo que se propone en la investigación y que tendrá salida en cada uno de sus niveles. Se vincula en su concepción, la integración de los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, anteriormente mencionados, con los imprescindibles saberes pedagógicos, con un enfoque socio-profesional.

Precisamente de las habilidades para la correcta comunicación del profesor, depende el éxito de su tarea, que se trata no solo de transmitir mensajes, sino esencialmente de crear situaciones que faciliten el aprendizaje como plantea García (2008) y con quien se coincide plenamente.

A criterio de la investigadora y considerando las habilidades profesionales pedagógicas como aquellas destrezas que debe dominar el profesor para la realización de su actividad; las habilidades para la comunicación, en su condición de habilidad profesional pedagógica, son aquellas mediante las cuales el profesor logra establecer una interacción efectiva y transformadora con sus estudiantes, a través de diferentes canales y a partir del establecimiento e interpretación de códigos que permitan la retroalimentación y con ello el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Estas habilidades rebasan el dominio de una lengua determinada y su normativa, por cuanto tienen en cuenta, además, su influencia desde los puntos de vista psicológico y sociológico. Exigen el dominio de herramientas pedagógicas, estilos y mecanismos que permitan al profesor la dirección de procesos. Su desarrollo debe responder a un enfoque socio-profesional y poseer un carácter integrador y sistemático.

El conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional. Esto destaca entonces, la necesidad de preparar al profesor en las habilidades que exige el desempeño de su ejercicio desde el punto de vista comunicativo, con un carácter integrador, que logre el vínculo entre las habilidades en el orden lingüístico y el pedagógico, redimensionándose en una formación y desarrollo de habilidades para la comunicación con enfoque socio-profesional.

Conclusiones del capítulo

El dominio de las habilidades profesionales pedagógicas constituye la vía para la preparación del profesor en aras del logro del perfeccionamiento de su actividad docente y educativa. Dentro de estas, cobran importancia las habilidades para la comunicación, pues esta se considera base del proceso educativo, al analizar este último como una situación de comunicación con características particulares en la que se establece la interacción entre profesor y estudiantes. Es condición para la realización de una buena práctica en este sentido.

En el proceso educativo se ponen de manifiesto las cuestiones inherentes a la comunicación como fenómeno social imprescindible en el desarrollo de la personalidad y la realización de la actividad, pero adquiere características distintivas que hacen que se considere como un tipo especial de comunicación.

La preparación de los profesores en el orden comunicativo es condición para el desempeño con éxito de su labor por lo que deben poseer los conocimientos necesarios y dominar las habilidades que le permitan la interacción con sus estudiantes.

Estas habilidades deben desarrollarse de manera que respondan a las exigencias educativas y permitan la preparación de un profesor que sepa comunicarse en sociedad y en su ejercicio pedagógico, es decir, desde un enfoque socio-profesional. Lo expresado debe conducir al análisis de la importancia que tiene el desarrollo de habilidades para la comunicación en la formación de habilidades profesionales pedagógicas.

CAPÍTULO II.

LA FORMACIÓN COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS.

UN ANÁLISIS DESDE LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS. UN ANÁLISIS DESDE LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA

En el presente capítulo se revelan los resultados del diagnóstico realizado en la práctica educativa y se exponen las principales potencialidades y necesidades que poseen los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación, así como las principales causas que, a consideración de la autora de esta tesis, afectan lo anterior. Se realiza, además, un análisis crítico del diseño curricular de las carreras que conforman la muestra de esta investigación y se resalta la necesidad de realizar ajustes desde el punto de vista comunicativo.

2.1. El desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de carreras pedagógicas: una visión desde la práctica

A partir de las exigencias y normativas del sistema educacional, corresponde a las universidades egresar profesores altamente preparados. En su modelo del profesional se plantea como encargo social, instruir y educar a las futuras generaciones y dirigir el proceso educativo encaminado a la formación integral de la personalidad de sus estudiantes.

Específicamente, los profesionales que se forman para desempeñarse como profesores en las carreras del área de las Ciencias Naturales (Biología, Geografía, Química), Ciencias Exactas (Matemática, Física) y en las de Humanidades (Español-Literatura, Marxismo Leninismo-Historia, Lengua Inglesa) y Artes (Instructores de Arte, Educación Artística), y que constituyen la muestra de esta investigación, tienen su esfera de actuación en diferentes tipos de instituciones de los niveles secundaria básica, preuniversitario, técnica y profesional, de adultos y las escuelas pedagógicas.

Los objetivos fundamentales en la formación de estos profesionales se dirigen a lo siguiente:

- La preparación académica y científica

- La dirección del proceso educativo
- El trabajo con la familia y la comunidad
- La formación vocacional
- La preparación en el orden metodológico, ético y cultural.

Entre estos objetivos cobra un lugar significativo también, el dominio de las habilidades para el desempeño de su profesión, dentro de las que se encuentran las de tipo comunicativas, encaminadas, no solo a demostrar un uso correcto de la lengua materna, sino también enfocado hacia su aplicación en diferentes situaciones concretas, en correspondencia con su perfil y año académico.

El desarrollo de las habilidades para la comunicación se organiza desde el diseño curricular en los planes de estudio de las carreras antes mencionadas, atendiendo a la preparación lingüística que es responsabilidad del área de lenguas mediante las asignaturas dirigidas a este objetivo y en cuanto a lo profesional, desde el área de formación pedagógica. Lo anteriormente expuesto no contradice lo planteado en los objetivos del modelo al referirse a que todas las disciplinas deben tributar a la preparación de los futuros profesores en este sentido.

Es necesario declarar que, a pesar del interés de los modelos del profesional en relación con la preparación comunicativa de los estudiantes de carreras pedagógicas, en la práctica educativa el dominio de este tipo de habilidades se muestra con deficiencias.

Lo planteado se corroboró con la aplicación del diagnóstico encaminado a profundizar en las potencialidades y necesidades existentes en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes y a la búsqueda de las posibles causas de este problema.

Para este estudio se diagnosticaron 147 estudiantes pertenecientes a las carreras que forman profesores para las enseñanzas media y media superior, que fueron mencionadas anteriormente. La causa fundamental para esta selección es la necesidad de enfatizar en la importancia del dominio de las habilidades para la comunicación de todos los profesores sin distinción ni preferencia de la

especialidad. Otra razón para la selección fue la necesidad en este sentido, de los profesionales no pertenecientes a disciplinas del área de lengua. Se considera la comunicación una habilidad necesaria para la profesión, es un eje transversal en la formación del profesional.

Se tuvieron en cuenta todos los años de estas carreras con el objetivo de obtener mayor información y se realizó una selección de los estudiantes que participaron en el diagnóstico:

- 30 estudiantes de primer año
- 37 estudiantes de segundo año
- 37 estudiantes de tercero año
- 43 estudiantes de cuarto año

La composición de la muestra por carreras quedó de la siguiente manera:

- 12 estudiantes de Matemática Física
- 9 estudiantes de Biología
- 12 estudiantes de Geografía
- 17 estudiantes de Química
- 11 estudiantes de Marxismo Leninismo-Historia
- 16 estudiantes de Español-Literatura
- 40 estudiantes de Instructores de Arte
- 30 estudiantes de Lengua Inglesa

Para la realización del diagnóstico se utilizaron métodos empíricos (observación, pruebas pedagógicas, encuestas, entrevistas, análisis de documentos y triangulación) y métodos estadísticos (estadística descriptiva).

Esta combinación de métodos permitió realizar una lectura cualitativa de los datos cuantitativos arrojados con la aplicación de los instrumentos y realizar un análisis y valoración del problema en cuestión para arribar a conclusiones.

Es necesario plantear que, durante el proceso de diagnóstico, además de enfocar el trabajo hacia los estudiantes de todos los años de las carreras antes mencionadas, se tuvo en cuenta la opinión del claustro formador, de los directivos, de especialistas en el área de lengua y de formación pedagógica y de profesores de los diferentes centros educacionales.

Lo anterior permitió obtener mayor información para los intereses de esta investigación a partir de tener presente que los estudiantes se forman durante su proceso en dos escenarios fundamentales: la Universidad y los centros donde realizan su práctica preprofesional.

Se debe hacer referencia a las dificultades detectadas en la realidad educativa. En primer orden a aquellas que fueron percibidas mediante la observación (anexo # 1).

2.1.1. La observación

Este método tuvo como objetivo describir e interpretar las interioridades del proceso de comunicación desde la práctica pedagógica en la formación inicial de los estudiantes de las carreras que conforman la muestra de la investigación y desde su práctica preprofesional.

Los aspectos observados fueron:

1. Dominio de habilidades para la comunicación de los estudiantes. Se tuvieron en cuenta los elementos que conforman los saberes comunicativos desde lo lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo, declarados por la investigadora en el capítulo 1 del informe.
2. Clima comunicativo. Se observó la relación entre los sujetos implicados en la actividad, el respeto a los criterios de los demás, la educación formal, la habilidad de escuchar, el reconocimiento a la equivocación, las valoraciones, la toma de decisiones y la asertividad.

Para la observación se tuvieron en cuenta actividades docentes y extradocentes. Entre las dificultades apreciadas mediante la aplicación de este método se reconoce la carencia de respuestas elaboradas por los estudiantes. Predomina la repetición de conceptos, definiciones y demás contenidos de forma textual.

Se aprecian, en el registro lingüístico los estudiantes, dificultades en la elaboración de respuestas completas y en el uso de sinónimos que eviten la repetición de las palabras, lo que empobrece la expresión oral. También existen dificultades relacionadas con la correcta articulación, se aprecia aspiración y omisión sobre todo de la s, asimilación de la r y alternancia r/l. En ocasiones la pronunciación es oscura y no permite la inteligibilidad de lo que se expresa.

Se consideran también las dificultades en relación con la habilidad de escuchar. Los estudiantes se centran en lo que ellos van a comunicar y no prestan atención a lo que opinan o responden sus compañeros. No ajustan el registro lingüístico al contexto e incurren en vicios e inadecuaciones comunicativas, lo que evidencia insuficiente caudal léxico y deficiencias en los saberes lingüísticos. La lectura presenta dificultades en cuanto a la entonación y a la rapidez o lentitud con que se realiza, sobre todo en los estudiantes de las carreras del área de ciencias, además de existir apatía en este sentido. Existen dificultades en la comprensión de lo leído en el primer nivel, con el significado complementario y en sentido general con la lectura crítica.

En la expresión escrita existen dificultades en la construcción textual, se incurre frecuentemente en vicios como el barbarismo, la monotonía y el solecismo. De igual manera se observan deficiencias en la organización del texto, lo que evidencia problemas en la estrategia comunicativa y en los saberes desde el punto de vista discursivo. En este sentido se apreciaron dificultades en un 42% de la muestra. Existe rechazo a la comunicación escrita en el 97% de los estudiantes que sirvieron como muestra de esta investigación.

La comunicación no verbal también se ve afectada a partir de que los estudiantes no hacen un uso correcto de esta, se gesticula demasiado o muy poco, se evita la mirada al establecer la comunicación y se observan dificultades en el movimiento de las manos y el cuerpo.

Existe escaso dominio de las diferentes vías, medios y herramientas de comunicación en correspondencia con las exigencias sociales y profesionales. Estas dificultades fueron regularidades en el 100% de la muestra.

Se observó agresión de palabras entre los estudiantes, con mayor incidencia en el sexo masculino. Esta situación forma parte de la cotidianeidad y se considera por parte de los estudiantes dentro de la normalidad en la manera de comunicarse.

No se evidenció un clima comunicativo, donde cada uno de los sujetos exprese sus opiniones y criterios, y sean respetados por los demás. Se apreciaron asimismo dificultades en relación con los saberes desde lo sociolingüístico.

El 65% de la muestra no logra establecer diferencias entre los contextos y el registro lingüístico a utilizar en ellos. Se hace uso de vocablos populares en situaciones académicas. No se reconoce el nivel en el cual se desarrolla la situación comunicativa.

La utilización de este método permitió detallar las necesidades de los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en su proceso de formación. Estas fueron corroboradas con la aplicación de pruebas pedagógica y encuestas.

2.1.2. Las pruebas pedagógicas

Las pruebas pedagógicas permitieron conocer el nivel de desarrollo de las habilidades y los conocimientos de los estudiantes sobre la comunicación como proceso social y de esta en la pedagogía. Estas se aplicaron de manera diferenciada, teniendo en cuenta el año académico, lo que permitió establecer comparaciones entre los años y carreras y determinar las principales potencialidades y necesidades que se manifestaron como elementos comunes, (anexo # 2).

En el análisis de los resultados se apreció que los sujetos que sirvieron como muestra en primer año (30 estudiantes), no tienen una definición concreta del concepto de comunicación. Se evidenciaron dificultades al analizar cuestiones que conforman su cuerpo teórico, así como al reconocer y explicar las habilidades de este tipo. Solo el 50% obtuvo la calificación de bien.

Se evidenciaron también dificultades en los estudiantes de primer año (30 estudiantes) en el establecimiento de la importante relación entre la lengua, la norma y el habla, y la importancia del cumplimiento de las normas para lograr una correcta comunicación en el proceso educativo. Solo 9

(30%) y 10 (34,5%) respectivamente, fueron evaluados de bien.

En cuanto a la definición de habilidades para la comunicación que fue solicitada a los estudiantes de segundo año (37 estudiantes), se apreció imprecisión en las respuestas, no se plantearon definiciones con enfoque científico ni se precisaron los elementos que conforman el cuerpo teórico de este término. En relación con las habilidades para ser un buen comunicador se hizo alusión a las cuatro macrohabilidades de la lengua. Fueron evaluados de bien 16 estudiantes para un 43,2%.

En el caso de tercer año (37 estudiantes), se evidenciaron dificultades al establecer la relación entre comunicación, personalidad y actividad en el proceso educativo y se apreció un bajo dominio en relación con los estilos y mecanismos comunicativos.

Solo 5 estudiantes (13,5%) establecieron correctamente la relación entre las categorías antes mencionadas y 11 (29,7%) reconocieron la necesidad de dominar los diferentes estilos y mecanismos y utilizarlos en correspondencia con la situación. Estos estudiantes tampoco fueron capaces de analizar el papel que juega la categoría comunicación en la dirección de procesos.

En cuarto año (43 estudiantes), priman las respuestas evaluadas de regular, en este caso relacionadas con la definición de conceptos desde su criterio sobre las habilidades profesionales pedagógicas y la comunicación como una habilidad de este tipo (69,8%), aún, cuando el 74,4% fue capaz de describir una situación comunicativa en su ejercicio profesional donde asumieran un rol principal.

Al representar la situación comunicativa relacionada con la profesión se evidenciaron dificultades relacionadas con las habilidades para la comunicación desde lo lingüístico, lo sociolingüístico, lo estratégico y lo discursivo.

Al procesar toda la información obtenida y realizar un análisis desde el punto de vista cualitativo, se aprecia cómo en la medida en que transcurren los años académicos se evidencian mayores dificultades relacionadas con el conocimiento teórico sobre el proceso de comunicación y en la demostración de habilidades. La autora de esta tesis considera que una de las principales causas

de este problema está dada por la falta de sistematicidad en relación con este contenido (conocimientos y habilidades).

2.1.3. La encuesta

En la realización de este diagnóstico también se aplicó una encuesta a los estudiantes con el objetivo de conocer su opinión acerca del papel que tiene la comunicación en el proceso educativo y el desarrollo de habilidades de este tipo en su formación para la realización de su futuro ejercicio profesional (anexo # 3).

Las preguntas estuvieron relacionadas con la importancia de la comunicación en el proceso educativo y del dominio de estas habilidades para su completa formación como profesional, así como su criterio acerca de la preparación que reciben desde el currículo.

En el análisis de la encuesta se apreció que el 42%, 62 de los estudiantes encuestados (147), consideran importante el desarrollo de habilidades para la comunicación en el proceso educativo, solo el 23,8% (35 estudiantes) lo evalúan como muy importante y el 34% (50 estudiantes) lo catalogan como imprescindible.

Del total de la muestra, el 21,8% se autoevalúa como buenos comunicadores; el 49% como regulares y el 29,3% como malos. Se debe plantear que estos últimos (43 estudiantes) pertenecen a las carreras de las ciencias, solo 2 estudiantes forman parte de las carreras de humanidades.

El 100% de la muestra considera importante el desarrollo de habilidades comunicativas para su futura labor y 141 (95,9%) reconocen que las carencias en estas, limitan la calidad de su futuro desempeño. Expresan también que esta deficiencia representa en la actualidad un problema para el enfrentamiento a su labor porque les impide, no solo transmitir conocimientos, sino también influir positivamente en el desarrollo de la personalidad de sus futuros estudiantes. No se sienten preparados para comunicarse de manera espontánea.

Es importante destacar que los estudiantes atribuyen sus carencias al poco tiempo que se dedica en su formación al tratamiento de estas cuestiones y a la insuficiente prioridad que se le ha dado al

tema dentro de su preparación y consideran la necesidad de insistir en el desarrollo de este tipo de habilidades.

En cuanto a la atención a este tema desde el currículo, 81 estudiantes (55,1%) la consideran aceptable, 12 (8,2%) suficiente, 51 (34,7%) insuficiente y solo 3 (2%) de óptima. En resumen, a partir del análisis de las opiniones de los estudiantes en la encuesta, se pudo corroborar que no se sienten satisfechos con la preparación que en el orden comunicativo reciben.

Para profundizar en este estudio a partir de la carencia percibida, se solicitó también el criterio de 18 profesores en ejercicio, 25 directivos de diferentes centros educacionales, 23 especialistas en el área de lengua y la formación pedagógica, 5 jefes de departamento donde radican las carreras que sirvieron de muestra y 8 jefes de carreras, con el objetivo de conocer, no solo sus criterios en relación con la preparación comunicativa de los estudiantes, sino también para realizar un estudio histórico que permitiera encontrar causas que se reiteran y no han sido atendidas suficientemente.

Las preguntas, en la encuesta a profesores, específicamente (anexo # 4), se dirigieron a conocer si estos recibieron asignaturas o temas que les desarrollaran habilidades comunicativas en su tránsito por la carrera, a conocer el lugar que para ellos ocupa la comunicación dentro del proceso educativo, su autoevaluación como comunicadores y a conocer su criterio sobre la necesidad de preparar a los futuros profesores desde el punto de vista comunicativo. También se indagó sobre la importancia que estos le conceden a este tipo de habilidades como parte de las habilidades profesionales.

En el procesamiento de la información obtenida se constataron las dificultades que se han presentado, referidas al desarrollo de habilidades comunicativas con un enfoque socio-profesional, lo que ha traído consigo que aún no prime la relación de comunicación en la labor pedagógica y que ellos consideren que se deba atender con mayor énfasis a estos asuntos a partir de constituir una de las mayores limitaciones que presentan para el desarrollo de su ejercicio.

El 64% de los profesores plantean que en su carrera sí recibieron temas y asignaturas dirigidas a al desarrollo de habilidades de este tipo, sin embargo, solo el 14,3% se evalúa como buen comunicador.

El 67,2% plantea que los problemas en este sentido inciden en la preparación de los estudiantes y el 32,8% considera que estos deben ser atendidos con urgencia. Se debe destacar que ninguno de los encuestados considera la comunicación como elemento secundario.

En el caso de los directivos de las escuelas y especialistas del área de lengua y de formación pedagógica, la encuesta se planteó como objetivo conocer su criterio acerca de la importancia de la comunicación en el desarrollo del proceso educativo y la realidad de este fenómeno en la práctica educativa (anexo # 5).

Las preguntas estuvieron dirigidas a valorar el lugar que ocupa la comunicación en el desarrollo del proceso educativo, a evaluar la preparación de los estudiantes y a analizar el alcance de esta deficiencia para el futuro desempeño de los estudiantes, una vez egresados.

Los encuestados consideraron que la comunicación es importante (72%) e imprescindible (28%) para el desarrollo del proceso educativo. El 100% considera que la preparación de los estudiantes es insuficiente y que este es un problema general. En el caso particular de los directivos de los centros, reconocen la importancia de la comunicación, pero la ubican después del aprendizaje de los contenidos que consideran debe ser la prioridad.

En la encuesta dirigida a los jefes de departamentos y carreras de la Universidad que sirvieron como muestra para esta investigación, se planteó también como objetivo conocer su criterio acerca de la importancia de la comunicación en el desarrollo del proceso educativo, así como evaluar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de su carrera (anexo # 6).

Las interrogantes giraron en torno al análisis de las principales limitaciones que presentan los estudiantes para su futuro ejercicio profesional, al lugar que debe ocupar el desarrollo de habilidades para la comunicación y a valorar la preparación diseñada desde el currículo en este

sentido, así como al análisis de las acciones diseñadas desde la carrera para atender las deficiencias que se presentan.

El 76,9% de los encuestados coinciden en que el elemento principal a atender en sus estudiantes es la motivación profesional, el 15,4% considera que es el dominio de los contenidos de su especialidad y solo el 7,7% reconoce las dificultades comunicativas como principal deficiencia.

Se debe destacar que, aunque ubican la importancia de establecer la correcta comunicación con los estudiantes en tercer lugar, en una escala de 1 a 3, valoran como insuficiente la manera en que se atiende desde el currículo. El 100% consideran necesario realizar cambios en este sentido, pues ha sido una dificultad recurrente en la formación de los profesionales.

Al triangular la información obtenida de las encuestas a profesores, directivos y especialistas y a jefes de departamento y carrera, se confirma que existen deficiencias en el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes y que esta dificultad se ha reiterado en diferentes generaciones de profesionales y es común a diferentes carreras. Se aprecia también, que aún la comunicación no ocupa el lugar prioritario que le corresponde en la formación de profesores.

2.1.4. La entrevista

Durante el proceso de diagnóstico y con el interés de profundizar en las posibles causas que afectan la preparación de los estudiantes que se forman como profesores en relación con las habilidades para la comunicación, se aplicaron también, entrevistas a estudiantes y al claustro formador.

Este método se utilizó en el caso de los estudiantes (anexo # 7), con el objetivo de conocer sus criterios sobre cuestiones referidas a la comunicación como proceso social y habilidad necesaria en su formación profesional y además permitió evaluar, a partir de la conversación sostenida con el sujeto, sus habilidades para la comunicación. Se aplicó de forma natural, lo que permitió que el estudiante se sintiera más cómodo y en confianza.

En la entrevista se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocimiento teórico sobre el proceso de comunicación desde el punto de vista psicológico, sociológico y pedagógico.
- Tratamiento que se le presta en su formación a los aspectos referidos a la comunicación desde las diferentes asignaturas.
- Principales habilidades que debe dominar un profesor para ser un buen comunicador y las que domina.
- Atención que le brindan los profesores al tema desde las diferentes asignaturas.

Se debe declarar que un 98% de los estudiantes del área de las ciencias naturales y exactas, no consideran tan importante los conocimientos referidos a la comunicación y el desarrollo de habilidades de este tipo para su formación y futuro desempeño.

Estos consideran como prioridad en su preparación los conocimientos propios de su especialidad, y algunos menos preocupados por este tema (16%), atribuyen esta responsabilidad a los profesores de Español. Un 97,7% relaciona la comunicación con aspectos solo del orden lingüístico, con énfasis en lo ortográfico, cuando, contradictoriamente, coinciden en que para el verdadero aprendizaje se debe establecer una relación cooperativa, donde prime, según un grupo significativo (62.2%), la relación afectiva con los estudiantes y según el 32.8% el diálogo y el debate.

El 100% plantea que sus profesores atienden las habilidades para la comunicación desde sus clases. En este sentido se refieren a la ortografía y un 34,3% incluye la redacción. Se debe plantear que el trabajo en relación con el desarrollo de estas habilidades desde las diferentes asignaturas es insuficiente, que su vínculo se establece solo en el orden lingüístico y que este trabajo queda a la espontaneidad o responde a acciones dirigidas desde la estrategia de lengua materna.

Se descuida la relación que debe existir entre el aspecto lingüístico y el profesional en la visión de la formación de estas importantes habilidades. Lo expuesto anteriormente se corrobora con el criterio del claustro formador en las entrevistas realizadas (anexo # 8).

El objetivo de esta entrevista estuvo encaminado a conocer los criterios del claustro formador sobre cuestiones referidas a la comunicación como proceso social y como base del proceso educativo y la atención que prestan a este asunto desde su asignatura.

En la realización de la entrevista se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Principales habilidades que debe dominar un profesor para ser un buen comunicador.
- Responsabilidad en el logro de estas habilidades en la formación de los estudiantes.
- Papel de la comunicación dentro del desarrollo del proceso educativo.
- Situación actual de los estudiantes en relación con el dominio de este tipo de habilidades.
- Atención que le brinda al tema desde su labor como parte del claustro formador.

En el intercambio con los profesores que son parte del claustro formador se pudo constatar a través de los criterios ofrecidos la sensibilidad hacia el tema que trata esta investigación y el reconocimiento de los problemas en este sentido. El 100% considera que es una deficiencia que afecta a todas las carreras. Declaran como principales habilidades para la comunicación hablar y escribir bien.

El 100% reconoce su responsabilidad en el logro de estas habilidades, pero el 94% no se siente preparado para realizar este trabajo (profesores de otras especialidades que no es Español). Reconocen además la importancia de estas habilidades para el buen desempeño de un profesor, pero se refieren a estas solo desde el punto de vista lingüístico, con énfasis en la ortografía y la expresión oral.

El 100% de estos profesores reconocen las deficiencias de los estudiantes en este sentido y el 81, 5% plantea que es un problema que se reitera a pesar de las estrategias que se trazan para su atención y que los estudiantes egresan de la Universidad con carencias en el desarrollo de este tipo de habilidades. El 100% considera que debe atenderse desde el pregrado.

De igual manera el claustro formador plantea que es importante prepararse para esta tarea, pues el 85.7% de los entrevistados no se consideran buenos comunicadores.

2.1.5. Conclusiones del diagnóstico en la práctica educativa

Al triangular la información obtenida con la aplicación de los métodos investigativos utilizados en el diagnóstico, se corroboró el problema de la investigación y se reconocieron regularidades que se manifiestan en la práctica educativa desde el punto de vista comunicativo. Estas regularidades han sido calificadas por la investigadora como potencialidades y necesidades.

Las potencialidades favorecen el progreso de la investigación, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo. Sirven de base para realizar el trabajo en aras de desarrollar las habilidades para la comunicación en los estudiantes de las carreras que egresan profesores para las enseñanzas media y media superior.

Las necesidades de los estudiantes desde el punto de vista comunicativo y las particularidades en cada carrera y año, permiten reconocer aquellas cuestiones que necesitan mayor atención y las especificidades para cada caso. Las generalidades, posibilitan analizar la comunicación como una habilidad que necesita ser atendida en todas las carreras como eje transversal en su formación.

En resumen, con la aplicación del diagnóstico y el análisis de sus resultados, se puede plantear que los estudiantes que se forman como profesores para las enseñanzas media y media superior, poseen potencialidades y necesidades relacionadas con el desarrollo de habilidades para la comunicación. Tanto unas como otras, deben ser tenidas en cuenta a la hora de proyectar el trabajo en función de desarrollar estas habilidades, considerando la comunicación una habilidad profesional pedagógica.

Se consideran como principales potencialidades las siguientes:

- Reconocimiento por parte de los estudiantes de las necesidades relacionadas con el desarrollo de sus habilidades para la comunicación y disposición para prepararse en este sentido.

- Compromiso del claustro formador, colectivos de carreras, de años, y de los directivos con la preparación de los estudiantes desde el punto de vista comunicativo, así como disposición del claustro para superarse en contenidos relacionados con el tema.

La investigadora considera que las principales dificultades son las siguientes:

- Existen deficiencias en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes que se forman como profesores.
- El trabajo en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en la formación de profesores se inclina al elemento lingüístico, con énfasis en el trabajo ortográfico.
- Los problemas en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación como habilidad profesional se reiteran en la formación de profesores.

Lo expuesto anteriormente condujo a la investigadora a continuar profundizando en el diagnóstico y realizar una revisión de los diseños curriculares de las carreras que constituyen muestra para esta investigación en la búsqueda de las posibles causas de las deficiencias anteriormente expuestas.

2.2. Análisis del diseño curricular de las carreras pedagógicas que egresan profesores para las enseñanzas media y media superior

El currículo, según Addine (2013: 47) "...es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, del progreso de la ciencia y la técnica, de las necesidades de los estudiantes, de modo que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano al que se aspira formar".

El hecho de comenzar este epígrafe con la definición del término currículo ofrecida por la autora citada, está dado por su adecuación a los intereses de la tesis. En esta se analiza la concepción de los currículos de estudio de las carreras que constituyen su muestra con el objetivo de analizar cómo se ha planteado la formación de las habilidades profesionales pedagógicas, particularmente la referida a la comunicación y las necesidades de los estudiantes en este sentido.

Para el logro de este objetivo es necesario asimismo profundizar en las cuestiones que caracterizan el diseño curricular de estas carreras por lo que se realiza también un acercamiento a este término desde el punto de vista teórico. En la realización del estudio se consideraron los criterios de Fuentes (1994), Addine (2000, 2013), González, Hernández y Sanz (2003) Bonillia (2004), Álvarez (2004), Fernández (2005) y Castañeda (2007).

Teniendo en cuenta el criterio de Addine y otros (2000: 33), el diseño curricular es: "...una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades, y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje".

Según Álvarez (2004), es dinámico y participativo y se describe como el proceso de organización y planificación de la formación de los profesionales que tiene su propia dinámica y responde a leyes internas y a las condiciones socioculturales del medio.

"El diseño curricular, está dirigido a elaborar una concepción del currículo (del proyecto y del proceso) que responda a las exigencias de formación del profesional en determinado nivel de educación, y así se ha plasmado en los documentos oficiales, en correspondencia con el nivel macro, meso y micro (...)" plantea Addine (2013:47). El diseño curricular se proyecta desde el pasado, se realiza en el presente y se deberá evaluar y modificar en el futuro, también plantea la autora citada, con quien se coincide.

El diseño curricular, como proceso, se erige sobre fundamentos teóricos que emanan de la filosofía educativa de cada institución sobre la base de un proceso social de un país, de los modelos epistemológicos a los que se adscribe y de las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que están en la base de la formación profesional.

Esta característica del diseño curricular expuesta por la autora antes citada es esencial al analizarlo como la base para la formación del profesional, lo que implica que al realizar cualquier análisis sobre los posibles problemas profesionales sea necesario recurrir a la revisión de su concepción.

El diseño curricular es metodología en el sentido de que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular. Es acción en la medida en que constituye un proceso de elaboración y es resultado, porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares la concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

Al trabajar el diseño curricular como dimensión del currículo, es importante tener presente el diagnóstico de problemas y necesidades. En sentido general su objetivo fundamental está dirigido a la organización del currículo para la preparación de los futuros profesionales.

Debe, entonces, distinguirse a juicio de la autora de esta tesis, que el diseño curricular, como su nombre lo indica, diseña, tiene su máxima expresión en planes y programas de estudio, describe, es concreto y particular, y expresa el cómo o mediante qué.

En resumen, la formación de los profesionales se refleja en el diseño curricular, de manera que se guíe la preparación de estos desde su ingreso en los centros de educación superior hasta su egreso.

En el diseño curricular se conciben las habilidades profesionales a formar y desarrollar en el pregrado, dentro de las que se encuentran las comunicativas, que adquieren relevancia en esta formación y son objeto de estudio de esta tesis.

El análisis hasta aquí realizado sobre el diseño curricular desde el punto de vista teórico, permitió a la investigadora comprender su papel determinante en la formación del profesional. Particularmente en relación con el diseño curricular, en cuanto al desarrollo de habilidades para la comunicación en las carreras pedagógicas que forman profesores para las enseñanzas media y media superior y que constituyen la muestra de esta investigación, se aprecia que no responden en su totalidad al logro

de este propósito. Lo anterior obstaculiza una preparación integradora de los estudiantes, lo que imposibilita responder al llamado de los documentos que norman la política educacional en Cuba.

Lo planteado anteriormente es producto del análisis realizado a partir de la revisión de los diseños de estas carreras donde se consideraron un grupo de elementos que permitieron profundizar en las falencias de su concepción. Los elementos analizados fueron los siguientes:

- Formación comunicativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas.
- Atención sistemática en todos los años de formación de manera que exija niveles crecientes de desarrollo y demostración de habilidades.
- Atención diferenciada a partir del diagnóstico de potencialidades y necesidades. Propuestas de contenidos para su atención.
- Carácter planificado, orientador y flexible de manera que pueda adecuarse a las necesidades de los estudiantes y a las características de la carrera.
- Formación integradora a partir de concebir niveles crecientes de desarrollo con enfoque socio-profesional.
- Atención a las especificidades comunicativas en dependencia de su área del conocimiento.

En el diseño curricular no solo deben precisarse los objetivos profesionales comunicativos de las diferentes carreras, particularmente, en las pedagógicas, sino también, el resultado del diagnóstico del desarrollo comunicativo del estudiante y contribuir, de manera coherente y científica a su perfeccionamiento.

Para realizar el análisis anterior también fue necesaria la revisión de los planes de estudios, que han sido parte de la historia en la formación de los profesionales de la educación para las enseñanzas antes mencionadas en la búsqueda de indicios que apuntaran al tratamiento del tema que presenta esta tesis y que permitiera constatar las falencias en los diferentes diseños curriculares.

2.2.1. Revisión de los planes de estudio

Para la revisión de los planes de estudio se comenzó desde los planes A y B, pioneros en la formación de profesores, hasta los planes C, D (con sus variantes) y el E. Se enfatizó el estudio en los últimos por cuanto se encontraban vigentes y en fase de construcción, respectivamente durante el proceso de investigación.

Los planes A y B que surgen en el año 1964 y 1982 respectivamente, se concibieron sobre la base de perfiles estrechos, con una estructuración interna de las carreras en especialidades y con un alto nivel de centralización.

Según Horruitiner (2006) durante esta etapa las carreras se caracterizaron por poseer programas que dependieron más del nivel cultural y de los puntos de vista de los autores, que de las necesidades y exigencias de la escuela media. Presentaron insuficiencias en la articulación interna del sistema de conceptos y habilidades y no respondían a un diagnóstico y pronóstico científico de la enseñanza. En estos planes se denotaba un escaso vínculo entre la teoría y la práctica, en especial en el desarrollo de habilidades profesionales vistas como sistema.

En el Plan de estudio C se unificaron los principios de la formación de los licenciados en educación y se propició una sólida preparación político-ideológica, el reforzamiento de la motivación profesional y de las esferas pedagógicas, psicológicas, sociológicas y culturales.

Este Plan C, se caracterizó porque en él se integran los componentes académico, laboral e investigativo y se precisan los conocimientos, hábitos y habilidades profesionales que capacitan al futuro profesor para ejercer con eficiencia su labor. Dentro de estas habilidades se reconocen las comunicativas. Estas son características que distinguen también a los planes D y E.

Es necesario destacar que la formación comunicativa es parte de los objetivos de los modelos del profesional en estos planes de estudios. Se declaran en ellos habilidades en este sentido, que van desde el dominio de las macrohabilidades de la lengua materna, hasta la demostración en su actuación preprofesional de habilidades que caractericen a un profesor.

Para lograr lo anterior se realiza un recorrido en la profundización de estas habilidades en relación con el dominio comunicativo de su área del conocimiento, problemáticas educativas, tecnología, etc. que evidentemente exigen del estudiante, mucho más allá de las habilidades comunicativas en lo que al elemento lingüístico se refiere.

Desde el Plan de estudio C, en estas carreras se concibieron disciplinas y asignaturas dirigidas a potenciar el desarrollo de habilidades para la comunicación. Entre estas se encuentran la de Práctica Integral de la Lengua Española (PILE), dirigida a la formación de habilidades básicas para el desarrollo de este proceso y la asignatura Comunicación Educativa que se dirige a las destrezas para el desempeño de su ejercicio en la práctica.

Otro programa de asignatura que atiende este tema, específico para los instructores de arte, aunque el estudio realizado reveló que también formó parte del currículo de la carrera Lengua Inglesa, es el denominado Comunicación Profesional, donde se fusionan algunos de los contenidos de los programas mencionados.

Para la carrera Humanidades, se concibe el programa de Normativa, que fue aplicado también en el caso de Marxismo Leninismo-Historia que se reabre en el curso 2009-2010, con estudiantes de Humanidades.

Es necesario declarar también que se hizo un análisis y estudio de cada uno de los programas.

Entre las principales cuestiones reveladas, se encuentran las siguientes:

- A pesar de que es de conocimiento de todos que el dominio de las habilidades para la comunicación es imprescindible para un profesor de cualquier especialidad, el programa de Práctica Integral de la Lengua Española no estaba concebido para todas las carreras ni tipos de cursos, a pesar de que sus objetivos estaban encaminados a perfeccionar el sistema lingüístico, incrementando el caudal léxico y la construcción textual con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

- La asignatura Práctica Integral de la Lengua Española dirige su atención a resolver problemas en la formación lingüística de los estudiantes e intenta dotarlos del dominio de las cuatro macrohabilidades (escucha, habla, lectura, escritura); pero no los potencia suficientemente para lograr este empeño en su ejercicio ni para crear este clima en las aulas que permita el creciente desarrollo del aprendizaje pues no es este su objetivo.
- La asignatura Normativa, por su parte, solo se diseña para la carrera de Humanidades, lo que limita la preparación del resto de las carreras. Este programa, como su nombre lo indica se encarga de preparar a los estudiantes en las cuestiones relacionadas con las normas que permiten establecer una correcta expresión oral y escrita, una formación de la concepción científica del lenguaje, y el desarrollo de habilidades para su aplicación.
- El programa de Comunicación Profesional centra su interés en explicar la importancia de este fenómeno para el desarrollo del hombre, así como sus funciones; los conceptos de lengua, lenguaje, norma y habla; las características de estos elementos y su importancia como medios de cognición y comunicación; además de explicar conceptos referidos al tema y sobre el texto; así como el valor de la función social del proceso en cuestión y el desarrollo de habilidades comunicativas vinculadas a su especialidad en los estudiantes.
- El programa de Comunicación Educativa, que en algunas carreras y variantes del plan de estudios se denomina Taller de medios de enseñanza y comunicación educativa, y que, además, en especialidades de otras enseñanzas se convierte en un tema del programa de Psicología, tiene dos objetivos fundamentales dirigidos, primero, a la apropiación de conocimientos y habilidades para realizar la comunicación en el proceso pedagógico de manera que esta sea efectiva, y luego, al desarrollo de actitudes favorables hacia la comunicación y las relaciones humanas que contribuyen a la profesionalidad.

En sentido general estos programas han estado dirigidos a desarrollar habilidades para la comunicación, sin embargo, no responden en su totalidad a las necesidades de los estudiantes para

poder proyectarse de forma adecuada en su ejercicio profesional, como se había comentado. Cada uno por separado intenta cumplir este objetivo, apreciándose una falta de integración, jerarquía y visión de sistema en la formación comunicativa de un profesor.

Se enfatizó en la revisión del Plan D y se realizó el análisis de los diseños curriculares a partir de los cambios en la concepción de las carreras, reapareciendo las especialidades. Esta enseñanza recoge las carreras Matemática-Física, Biología, Geografía, Química, Español-Literatura, Marxismo Leninismo-Historia, Lengua Inglesa e Instructores de Arte.

En el Plan de estudios de D se mantienen asignaturas dirigidas al desarrollo de habilidades para la comunicación. Desde el área de lenguas se mantiene Práctica Integral de la Lengua Española, Comunicación Profesional (para los instructores de arte) y Normativa (para la carrera Marxismo Leninismo- Historia).

Se pone en vigor para la carrera Español-Literatura, la disciplina Lenguaje y Comunicación que al igual que Práctica Integral de la Lengua Española centra su atención en el desarrollo de habilidades para la comunicación desde el punto de vista lingüístico.

En esta asignatura se conciben estas habilidades en su función social de manera que atiende la comunicación en los diferentes contextos y tiene en cuenta los saberes estratégico y discursivo. Se estudia la competencia comunicativa y se resalta además la importancia del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Se atiende el desarrollo de habilidades para la comunicación con enfoque profesional y como habilidad pedagógica desde la asignatura Psicología del área de formación pedagógica con un tema dirigido al trabajo con la comunicación educativa.

Lo explicado anteriormente por parte de la investigadora, puede observarse en la tabla que se presenta en la siguiente página del informe.

Tabla 1. Organización de asignaturas que atienden la comunicación en el Plan de estudio D

Carreras	Práctica Integral de la Lengua Española	Lenguaje y Comunicación	Pedagogía (Tema de Comunicación Educativa)	Comunicación Profesional	Normativa
Matemática- Física	X		X		
Biología	X		X		
Geografía	X		X		
Química	X		X		
Español- Literatura		X	X		
Marxismo Leninismo- Historia	X		X		X
Lengua Inglesa	X		X		
Instructores de Arte		X	X	X	

Los objetivos generales de estas asignaturas están encaminados a explicar el papel de la lengua como medio de cognición y comunicación, y como vehículo de expresión de los sentimientos e ideas en diferentes contextos de intención sociocultural. Se proponen además establecer la comunicación en forma oral y escrita y caracterizar el proceso de la actividad comunicativa y los componentes que lo integran.

Desde el enfoque profesional dirigen la atención a la apropiación de conocimientos y habilidades esenciales para realizar una comunicación efectiva en el proceso educativo. Se proponen, además, desarrollar actitudes favorables hacia la comunicación y las relaciones humanas que contribuyan a la profesionalidad.

En la concepción de estos objetivos se puede constatar la importancia que se brinda desde los modelos al desarrollo de habilidades para la comunicación de los futuros profesores. Cada una de las asignaturas concibe sus objetivos en dependencia del área a la cual pertenece.

Estos objetivos tienen su concreción en el tratamiento de contenidos que son recurrentes en los programas como el proceso de comunicación, su concepto y características. También en el estudio de los elementos que intervienen en la comunicación, las funciones, modelos, dimensiones, y niveles.

Se trabajan asimismo las habilidades comunicativas, los tipos de comunicación, el componente informativo y el componente relacional en el proceso comunicativo y el signo lingüístico. Otros de los contenidos que se atienden desde estos programas de asignaturas y disciplinas son los relacionados con los componentes del proceso de comunicación: la comprensión, el análisis y la construcción de textos.

Es trabajado además como un contenido esencial el lenguaje como medio fundamental de comunicación, tanto en su forma verbal, como no verbal. Vinculado con este se atiende la relación lenguaje, lengua, norma y habla.

Los contenidos relacionados con la comunicación en el proceso educativo están vinculados al análisis de los modelos comunicativos que sustentan la práctica pedagógica. Son fundamentales los estilos y mecanismos de la comunicación frecuentes en el trabajo del profesor.

La competencia comunicativa como elemento de profesionalidad del profesor es otro de los contenidos trabajados desde el área de formación pedagógica. Este es un aspecto que se atiende desde el análisis lingüístico en los programas de Lenguaje y Comunicación y Práctica Integral de la Lengua Española.

Otro de los contenidos que se trabajan con enfoque profesional es el estudio de la habilidad para la relación empática. Para ello es necesario profundizar en la empatía como concepto. Se estudian además los climas distendidos, la participación del otro y la asertividad. Dentro de esta última se

consideran los comportamientos no asertivos: agresividad y debilidad, y los factores que condicionan la comunicación asertiva.

Los requerimientos comunicativos de una clase, las presentaciones públicas en diferentes escenarios del contexto educativo (eventos científicos, relaciones comunicativas con la familia, actividades extradocentes) y los ejercicios comunicativos de reconocimiento y aplicación en diferentes situaciones, son contenidos que también se trabajan desde el área pedagógica.

En sentido general, se puede plantear que no existen cambios sustanciales en la atención al tema que ocupa esta investigación y sí se detectaron cuestiones que pueden afectar el desarrollo total y coherente de las habilidades para la comunicación de los estudiantes que se forman como profesores:

- Se mantiene el programa de Práctica Integral de la Lengua Española en 1er año con sus mismos objetivos y demás aspectos que ya han sido aludidos, pero orientado hacia todas las carreras como un elemento positivo y un reconocimiento a la necesidad de potenciar este tipo de habilidad en todos los profesores sin distinción de especialidad, a pesar de considerar que la cantidad de horas es insuficiente a partir de las carencias de los estudiantes.
- Se concibe el programa de Lenguaje y Comunicación para la especialidad Español-Literatura que sirve de base al resto de las disciplinas de la carrera, con elementos muy comunes al programa de Práctica Integral de la Lengua Española, pero con mayor profundización desde la teoría.
- Se concibe en ambos programas, Lenguaje y Comunicación y Práctica Integral de la Lengua Española, el trabajo con la normativa, sin embargo, desaparece como programa de asignatura, cuando podría jugar un papel fundamental en la preparación de los estudiantes en este sentido desde el propio primer año.

- Ambos programas continúan teniendo un tratamiento desde el punto de vista lingüístico. Se trabaja con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, pero queda en desventaja el elemento profesional pedagógico pues no es objetivo de estos en su concepción.
- Entre los aspectos negativos se debe tener en cuenta, además, que el tiempo destinado a este trabajo es insuficiente, pues se conciben solo para el primer año y con un escaso número de horas para el tratamiento de las cuatro macrohabilidades, los aspectos referidos a la normativa, el trabajo con el texto y los tres componentes: comprensión, análisis y construcción de textos.
- Desaparece, además, el programa de la asignatura Comunicación Educativa y se trabaja como parte del programa de Psicología, lo que reduce más del 50% del número de horas dedicadas a este trabajo y con ello la profundización en aspectos tan importantes como las relaciones entre comunicación-personalidad-actividad-educación, métodos, estilos, habilidades, asertividad, la clase como proceso comunicativo, entre otros.
- El programa de Psicología se concibe desde el primer año en algunas especialidades cuando aún los estudiantes no tienen la suficiente preparación para asumir los contenidos que en él se proponen y, por tanto, no pueden vencer con calidad los objetivos que este plantea ni las formas de organización que recomienda por excelencia. Se reiteran en este, contenidos que se trabajan en Práctica Integral de la Lengua Española.
- Se debe reconocer como elemento positivo la posibilidad de adecuar la preparación de los estudiantes desde los currículos propio y optativo/electivo.

En el curso 2016-2017 se realiza otra revisión curricular con la puesta en vigor del Plan E que arroja, como principal resultado, la coincidencia en los aspectos planteados sobre el Plan D, además de notarse la no inclusión de las asignaturas de manera homogénea en el currículo base para todas las especialidades.

No obstante, este plan brinda la posibilidad de atender desde los currículos propio, optativo y electivo, los aspectos que cada carrera considere necesarios para la formación de los futuros profesionales.

Apunta, asimismo, hacia la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes. Es importante declarar que se mantiene en los modelos del profesional la formación comunicativa de los futuros profesores como uno de los objetivos primordiales a lograr en su tránsito por la Universidad.

En el Plan de estudio E se conciben desde el currículo base, desde el área de lenguas, la disciplina Lenguaje y Comunicación para la carrera Español-Literatura y Psicología para todas las carreras, con tema relacionado con la comunicación educativa desde el área de formación pedagógica.

Tabla 2. Organización de asignaturas que atienden la comunicación en el Plan de estudio E

Carreras	Práctica Integral de la Lengua Española	Lenguaje y Comunicación	Pedagogía (Tema de Comunicación Educativa)
Matemática-Física			X
Biología			X
Química			X
Geografía			X
Español-Literatura		X	X
Marxismo Leninismo-Historia			X
Lengua Inglesa			X
Educación Artística			X

Las carreras con este plan de estudios tienen la posibilidad de adecuar su diseño curricular en dependencia de sus necesidades e intereses. No se conciben desde el currículo base las asignaturas existentes en el Plan de estudio D.

Las disciplinas y asignaturas que se proponen en este plan de estudios mantienen sus objetivos y contenidos y se trabajan al igual que en el Plan de estudio D, desde dos áreas de formación: el área de lenguas y el área de formación pedagógica.

Al concluir la revisión y análisis de los diferentes planes de estudio en relación con la atención al desarrollo de habilidades para la comunicación, desde lo social y lo profesional, en los estudiantes de carreras pedagógicas que egresan profesores para las enseñanzas media y media superior se debe considerar como potencialidades las siguientes:

- El reconocimiento en cada modelo del profesional de la necesidad e importancia de la formación comunicativa del futuro profesor y los objetivos encaminados hacia este trabajo.
- La posibilidad que, a partir del Plan D, brindan los currículos, propio, optativo y electivo para la adecuación del diseño curricular a las necesidades de las carreras.
- La presencia en el currículo base de programas de asignaturas que atienden la formación comunicativa de los estudiantes de estas carreras desde los puntos de vista lingüístico y profesional.
- La presencia de la Estrategia de Lengua Materna como estrategia curricular y el Programa Director de Lengua Materna.

Se debe plantear que a pesar de las potencialidades declaradas en cuanto a la concepción de la formación comunicativa de los modelos del profesional de las carreras que forman profesores para las enseñanzas media y media superior y la ubicación de programas de disciplinas en los planes de estudios dirigidas al desarrollo de estas habilidades, existen deficiencias en este sentido, evidenciadas en el diagnóstico de la práctica.

A consideración de la investigadora el diseño curricular para el desarrollo de las habilidades para la comunicación en su condición de habilidad profesional pedagógica, debe caracterizarse por su carácter integrador y sistemático, y debe estar organizado en niveles crecientes de desarrollo que

permitan la formación del profesor desde los puntos de vista social y profesional en correspondencia con los objetivos que plantea el modelo de formación. Por esta razón considera lo siguiente:

- El diseño curricular de las carreras que constituyen la muestra de esta investigación no responde suficientemente a los objetivos generales de los modelos del profesional que apuntan hacia el dominio gradual y progresivo de habilidades en los estudiantes, que les permitan lograr una formación comunicativa para el desempeño de su labor.
- No se aprecia una formación comunicativa que integre el elemento social y el profesional. Estos aspectos se trabajan desde áreas de formación independientes.
- No se concibe la sistematicidad de la preparación de los estudiantes a partir del segundo año, en los aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades en correspondencia con los objetivos planteados. Solo se atiende este aspecto en el primer año.

Lo anterior evidencia la necesidad de concebir los diseños curriculares de manera que respondan a los propósitos declarados en los modelos del profesional, en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación. Su concepción debe potenciar el desarrollo de estas habilidades con enfoque social y profesional de forma sistemática e integradora, a partir de considerar la comunicación como una importante habilidad profesional pedagógica. Es precisamente hacia esas cuestiones, que el modelo curricular que propone esta investigación y que se presenta en el siguiente capítulo, dirige su atención.

Conclusiones del capítulo

El desarrollo de habilidades para la comunicación constituye una prioridad en la formación de los profesionales de las carreras pedagógicas. En los modelos del profesional se declaran objetivos dirigidos a este aspecto, sin embargo, en la práctica educativa persisten las dificultades en este sentido.

Lo planteado evidencia la existencia de una contradicción entre lo que se declara por parte de la política en relación con las exigencias de los objetivos del modelo y la concepción de los diseños

curriculares donde no se aprecia una visión integradora en el orden del desarrollo de habilidades para la comunicación, desde el enfoque social y el profesional, ni la sistematicidad en este sentido en todos los años de formación.

La carencia apreciada en el diagnóstico realizado y las conclusiones obtenidas a partir de la revisión de los diferentes planes de estudio, revelan la necesidad de fortalecer, desde su análisis como habilidad profesional, la preparación comunicativa de los estudiantes que se forman como profesores.

Esto justifica que se propongan cambios en la manera en que se ha concebido desde el currículo esta preparación, que, a consideración de la investigadora no debe dejarse a la espontaneidad de las carreras, ni a la autogestión de los estudiantes, pues se trata de la formación de una habilidad profesional condicionante para su futuro desempeño.

Es necesario, entonces, la revisión y ajuste de los diseños curriculares de manera que conduzcan el desarrollo de esta habilidad que apuntará hacia el logro de una preparación integral de este futuro profesional. Ello exige de un estudio del microdiseño en relación con este subsistema de la formación del profesional.

Lo anterior justifica la necesidad de una propuesta que atienda el desarrollo de habilidades para la comunicación con enfoque socio-profesional y permita el alcance de un estadio superior en la formación de habilidades profesionales y con ello el cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional y las exigencias de la sociedad.

CAPÍTULO III.

MODELO CURRICULAR ENCAMINADO AL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN CON ENFOQUE SOCIO-PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO III. MODELO CURRICULAR ENCAMINADO AL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN CON ENFOQUE SOCIO-PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS

En este capítulo se presenta el modelo curricular que se propone en esta investigación y sus fundamentos. Se exponen también los resultados de su validación y un grupo de ventajas que tiene su puesta en práctica para el desarrollo de las habilidades para la comunicación en la formación de profesionales de carreras pedagógicas, lo que demuestra la pertinencia de la propuesta realizada. Asimismo se plantean las premisas que condicionan su aplicación.

3.1. Fundamentos del modelo curricular encaminado al desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica

Como se viene anunciando desde el capítulo anterior, el objetivo del modelo que se propone es contribuir a la solución de las deficiencias que se presentan en cuanto al desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes que cursan carreras pedagógicas.

Este proyecto implica una propuesta desde el diseño curricular que garantice su preparación, desde dos aristas: como hablantes (enfoque social) y como profesores (enfoque profesional). Se defiende que la comunicación es una habilidad indispensable en la profesión pedagógica.

Lo anteriormente expuesto conllevó a plantear un modelo curricular en el que no solo se fundamenta la importancia de formar un profesional preparado comunicativamente, sino que se plantea una manera de organizar esta preparación. Lo anterior da respuesta a una necesidad manifiesta en los estudiantes que se forman como profesores y que, a pesar de la aplicación de diversas propuestas no ha sido solucionada.

El hecho de proponer un modelo curricular, está dado porque los modelos, como plantea De Armas (2011) son formas a través de las que se pueden atender, de manera científica, dificultades que se presentan en la práctica cotidiana y porque según Marimón y Guelmes (2011), permiten penetrar en la esencia de fenómenos vinculados a todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre. Son, además, considerados como instrumento imprescindible para transformar la práctica escolar y enriquecer su acervo teórico.

En la presente investigación el modelo propuesto responde a un modelo curricular por lo que se realiza un análisis sobre estos desde el punto de vista teórico. Para la realización de este estudio se han considerado los criterios de autores como Díaz (1994), De Alba (1995), Porlán (1997), Román y Díez (2003) Demuth (2004) y Martínez (2013) en el plano internacional, con el objetivo de precisar las características fundamentales de estos modelos desde los diferentes contextos educativos.

Estos autores coinciden en analizar como objeto de estudio de los modelos curriculares, al currículo y en considerar que mediante ellos se puede explicar y describir una realidad educativa, además de informar sobre cómo intervenir en ella para transformarla.

En Cuba la formación de profesionales universitarios, ha estado regida fundamentalmente, por lo que ha sido denominado modelo de currículo. Este modelo presenta, entre sus atributos más relevantes, el hecho de emplear como premisas la teoría de la dirección y las regularidades del proceso de asimilación durante la actividad. Utiliza el modelo del profesional como punto de partida para la elaboración del plan de estudios y del proceso docente y concibe la evaluación de la calidad de este en virtud de las cualidades del graduado como profesional y como ciudadano.

A este modelo general, lo guían tres ideas rectoras fundamentales: la unidad entre instrucción y educación, el vínculo entre el estudio y el trabajo, y la sistematicidad. Investigaciones realizadas, orientadas al desarrollo del modelo anterior, han alcanzado resultados satisfactorios bajo las siguientes denominaciones: Modelo de los Procesos Conscientes, de Álvarez (1989) y Modelo Curricular con base en competencias profesionales, de Fuentes y Forgas (2001).

Especialmente, en este último modelo, se reconoce la existencia de dos etapas dentro del diseño: macrodiseño y microdiseño, siendo la segunda, la relacionada con la actividad de concepción y proyección que se realiza al nivel de las disciplinas y subsistemas, para poder dar acabado real al significado de las competencias o habilidades profesionales que se determinen en una primera aproximación como parte del modelo del profesional durante la fase de macrodiseño.

Lo expresado anteriormente se considera un referente importante que apoya la necesidad de elaborar modelos de microdiseño curricular que constituyan complementos del modelo general existente y donde se consideren las especificidades y cuestiones que no queden tratadas en su macrodiseño, como plantea Ferreira (2005) y con quien se coincide.

Se agrega a este criterio, la necesidad de crear modelos de microdiseño para el desarrollo de habilidades profesionales de manera que den cumplimiento a lo requerido en los modelos del profesional.

El microdiseño se reconoce como un sistema que se presenta como una integralidad, lográndose una diferenciación entre este, como un todo, y sus elementos, es decir, las unidades básicas que conformen dicho sistema, cuyas particularidades a su vez se determinan y definen por el lugar y funciones que cumplan en los marcos de la totalidad.

Particularmente en el modelo curricular que se presenta en esta investigación, el microdiseño en su concepción general está concebido en cuatro momentos, donde tienen salida las habilidades para la comunicación del futuro profesional y son denominados niveles, definidos como un espacio temporal asumido para la sistematización e integración de las habilidades para la comunicación y se identifican, a nivel curricular, con los años académicos del plan de estudio, según los objetivos del modelo del profesional.

Los niveles son propuestos por la autora de la investigación y son el nivel socio-personal, el nivel básico o de especialización, el nivel pedagógico y el nivel profesional. En cada uno de ellos se

tienen en cuenta los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos y su relación con los saberes pedagógicos.

La base para establecer estos cuatro niveles está en la concepción entre lo fragmentado que se da en la cultura y lo integrado que se da en las situaciones profesionales. Al tener en cuenta lo anterior es que se va estructurando el contenido. Estos niveles recogen el ascenso gradual en la formación del profesional.

El modelo curricular que se propone en esta tesis tiene como característica fundamental la visión integradora de la formación y desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica, de manera que se opone a la formación general de las macrohabilidades para el dominio de la lengua materna y a la comunicación educativa, por separado y desde áreas de formación independientes.

Específicamente, en el modelo curricular que propone esta investigación, se plantea una visión totalizadora del fenómeno desde una misma dimensión que recoge la formación general como hablante de una lengua, su especialización en una materia dada, su visión educativa y su manifestación en el ejercicio docente, que atraviese todos los años de formación.

Atiende una problemática interesante en la formación de los profesionales y se plantea desde el diseño curricular por considerar, como se ha explicado en el capítulo anterior, que las deficiencias en su concepción es una de las causas fundamentales de las insuficiencias en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación como parte de la formación de habilidades profesionales en las carreras pedagógicas.

Se sustenta desde el punto de vista epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico en el análisis de la comunicación en la pedagogía. Esta se analiza, según ya se ha expresado, y plantean los clásicos del marxismo, como un proceso tan complejo como la actividad humana que se inserta en el contexto social en todos los planos, y que tiene un carácter social por su contenido y esencia, e individual por la forma en que se despliega por sujetos individuales.

Estas son cuestiones que no pueden ignorarse en la actividad pedagógica pues no permitirían desplegar un proceso educativo con carácter desarrollador y científico. Lo anterior constituye sustento del modelo que se propone.

Vigotsky (1979), destaca que las funciones psíquicas superiores no responden a la línea de la evolución biológica, sino que son el resultado de la asimilación de los productos de la cultura, lo que se da solo a partir de las relaciones entre los hombres. Lo natural y lo social, según el autor, se interpenetran, para lo cual es imprescindible el proceso comunicativo.

Se coincide con este criterio, pues el desarrollo de la comunicación no es solo un fenómeno biológico, sino que ha estado, más que influido, condicionado por la necesidad que impulsó el desarrollo social.

Es de esta forma, precisamente, como se producen las interrelaciones entre el profesor y el estudiante y de esta manera se han concebido y organizado los objetivos a lograr en cada año y niveles propuestos, las acciones desde las carreras, la intervención de la Estrategia Curricular de Lengua Materna, las acciones en la Disciplina Principal Integradora y las propuestas de contenido en los diferentes currículos.

Fernández (2002) plantea que el profesor tiene la función de ejercer influencia desarrolladora en los estudiantes y promover la comprensión del conocimiento y la asimilación de nuevas formas de conducta, así como la interiorización de valores y normas morales.

El modelo curricular que se propone, por su visión integradora y sistemática, diseña la formación de las habilidades para la comunicación desde una concepción científica acerca de la comunicación como proceso social y como base del proceso educativo. Asimismo, este modelo tiene la intención de favorecer el desarrollo de las habilidades que le permitan al futuro profesor el dominio de la comunicación no solo como hablante, sino también en el orden profesional pedagógico en función de la dirección del proceso educativo.

En sentido general, este modelo curricular, tiene la intención de contribuir a que los estudiantes egresen habilitados, no solo para comunicarse correctamente, sino para que el dominio de esta habilidad profesional esté en función de perfeccionar su ejercicio pedagógico.

Haciendo una síntesis, este modelo curricular se dirige a la orientación de la actividad pedagógica profesional como eje de articulación de las acciones que concretan la relación entre teoría y política para configurar la práctica, desde el significado socio-profesional que alcanza el profesor y se expresa en la aspiración que promueve el modelo: el perfeccionamiento del proceso de formación de los profesionales.

Sirve, además, de guía a los sujetos implicados en la transformación y les permite convertirse en gestores del cambio. Realiza una reflexión crítica de los problemas, valorizando la concepción humanista de las interacciones que se establecen durante el proceso educativo, que den cuenta de la naturaleza ideológica que sustenta la concepción general que asume.

Representa la impronta de la teoría de la comunicación en la profesión pedagógica, contextualizando las categorías esenciales de comunicación, pedagogía, y habilidades profesionales. Comprende la importancia de estos elementos en el desarrollo social analizando la educación como actividad del hombre que está mediada por el proceso comunicativo.

Asume los postulados de la teoría histórico-cultural al reconocer la comunicación como un fenómeno biológico y cultural, y enfocar su aprehensión y dominio desde el enfoque socio-profesional como parte de la personalidad y como herramienta para la realización de la actividad, en este caso, la pedagógica.

Este modelo curricular posee un enfoque dialéctico humanista a partir de la necesidad de integración de influencias de carácter instructivo-académico-lingüística y educativo-social-profesional, como elemento clave para conseguir el cambio, además de la claridad del objetivo que se quiere lograr y con ello contribuir a la solución del problema que se presenta en la realidad educativa.

En resumen, los modelos curriculares como solución a los problemas educativos actúan como esquemas teóricos que permiten explicar de manera simplificada, el complejo proceso curricular; por lo tanto, es importante su utilización porque mediante ellos se pueden determinar las necesidades, elementos fundamentales de la planificación y los criterios que posibilitarán ajustar y perfeccionar el diseño curricular. Es por tales razones que se propone en esta investigación un modelo curricular para contribuir a la solución del problema profesional que se presenta.

3.2. Presentación del modelo curricular

El modelo curricular que se propone como resultado de esta investigación se dirige hacia el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes que se forman como profesores con un enfoque que integra las aristas social y profesional, a partir de analizar la comunicación como una importante habilidad profesional pedagógica, como se ha venido planteando en los capítulos 1 y 2 del informe.

Se erige sobre la base de la construcción social del conocimiento y tiene presente las necesidades de los futuros profesionales. En él se conciben los componentes didácticos personales y no personales del proceso educativo.

Toma como punto de partida la teoría desarrollada por investigadores como Álvarez (1992, 1998), Fuentes (1994, 1998) y Addine (2000, 2003, 2013) y su sistema de leyes, categorías y principios para explicar el proceso de formación de profesionales, apoyándose además en la teoría de la actividad y la comunicación y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1979).

Para la comprensión y puesta en práctica del modelo curricular que se propone, se hace necesario revertir el enfoque que predomina en el modelo vigente en relación con la organización y planificación del diseño curricular de las carreras que forman profesores para las enseñanzas media y media superior, en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación.

Exige una influencia integrada y sistemática en el proceso de formación de los futuros profesionales, para el desarrollo de las habilidades para la comunicación, dirigida a partir del análisis del contexto

social en el cual se inserta. Implica, por tanto, la participación de todos los factores de la realidad educativa. Posee dos características fundamentales: su carácter integrador y su carácter sistemático.

- Carácter integrador: porque se tienen en cuenta los conocimientos sobre el fenómeno de la comunicación desde el análisis lingüístico para el desarrollo de una correcta comunicación verbal y no verbal, así como en la concientización de los individuos en el uso correcto de la lengua materna.

La otra arista que tiene en cuenta es su enfoque pedagógico en función del dominio de habilidades, estilos, métodos, mecanismos y un clima de comunicación en el desempeño profesional. Se integran en el modelo, los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos con los saberes pedagógicos.

- Sistemático: porque el desarrollo de las habilidades para la comunicación, se organiza de manera continua, desde el primero y hasta el último año de formación, exigiendo niveles crecientes de asimilación y demostración del dominio de las habilidades en correspondencia con la lógica que se propone en este modelo.

La integración de los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, discursivos y pedagógicos, se logra de manera organizada y paulatina que permite la asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de forma progresiva.

Estas características del modelo que se propone le dan un enfoque bilateral, visto desde dos aristas: social y profesional, a partir de las cuales se dirige el desarrollo de habilidades para la comunicación en el modelo de formación vigente.

La preparación se enfoca desde dos aspectos: el aspecto personalológico que está comprendido en la arista social y el aspecto docente, perteneciente a la arista profesional. Estas dos aristas, la social y la profesional, brindan la posibilidad de analizar la personalidad como un todo integrado.

En el aspecto personalógico se tienen en cuenta las características del estudiante como individuo, sus necesidades, sus conocimientos lingüísticos teóricos, el dominio de la lengua materna en todas sus macrohabilidades y procesos, dígase comprensión, análisis y construcción.

En el aspecto docente, se considera el dominio de habilidades profesionales esenciales para el desempeño del ejercicio, entre las que se encuentran las comunicativas, además de su concientización en relación con papel de la comunicación como base del proceso educativo.

De ahí que en el modelo curricular que se propone, se conciba la formación comunicativa del estudiante desde un enfoque que integra, la arista social y la profesional en una dimensión denominada SOCIO-PROFESIONAL.

Esta dimensión expresa el área que abarca la formación del profesor en relación con el desarrollo de las habilidades para la comunicación en su condición de habilidad profesional y reconoce dos direcciones y cuatro niveles con sus habilidades e indicadores.

Es importante declarar que las direcciones establecidas conducen hacia el recorrido que, a consideración de la investigadora, debe realizarse para lograr el desarrollo de las habilidades para la comunicación desde este enfoque integrador. Se declaran en el modelo la dirección cognitivo-sociocultural y la dirección pedagógica. Estas direcciones poseen un objetivo preciso, y características que las identifican.

La dirección cognitivo-sociocultural tiene como objetivo demostrar el dominio de habilidades para la comunicación teniendo en cuenta los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos.

Abarca el elemento cognitivo. Incluye los aspectos inherentes al conocimiento lingüístico y comunicativo y a la dirección de su desarrollo, así como al funcionamiento del sistema que definirá los conocimientos y procesos intelectuales del individuo sobre los contenidos que debe dominar relacionados con la comunicación.

Lo anterior le permitirá al futuro profesor desarrollarse en sociedad, lo que se revelará en posturas, toma de decisiones, aprehensión de la cultura y formas de comportamiento que impliquen el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

La dirección pedagógica, por su parte, tiene como objetivo demostrar habilidades para la comunicación integrando los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos con los saberes pedagógicos, a partir de considerar la comunicación, como una habilidad profesional pedagógica.

En esta dirección se utiliza el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir para el desempeño y en la preparación de otros individuos, a partir de diagnosticar las potencialidades y necesidades de sus estudiantes y la atención a este aspecto desde todas las actividades docentes y educativas con énfasis en la clase y desde su ciencia.

La dirección pedagógica tiene como basamento el elemento metacognitivo que permite la realización de procesos de reflexión y regulación para conducir el proceso educativo, además de acciones que correspondan a sus necesidades, en su autovaloración, y en la planificación, ejecución y control para su desempeño profesional. Sirve como estímulo para la formación y desarrollo de habilidades profesionales necesarias para el ejercicio como profesor.

Estas direcciones se orientan hacia la preparación, desde el propio diseño curricular, de un profesor que sepa comunicarse en sociedad y en su ejercicio pedagógico, respondiendo a la formación integral de este desde la teoría histórico-cultural en el análisis del estudiante como un ser bio-psico-social. Esto influirá de manera positiva en la integralidad del profesional y se revertirá en la calidad de su desempeño.

Para el logro de esta preparación se establecieron cuatro niveles (socio-personal, referencial o básico de especialización, pedagógico y profesional). Cada uno de estos constituye la antesala del otro y se enfoca el desarrollo de habilidades para la comunicación como parte de la formación de habilidades profesionales pedagógicas de forma ascendente.

Los niveles establecidos expresan los objetivos del año e incluyen habilidades que responden a la organización propuesta por la investigadora a partir de los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, en su vínculo con los saberes pedagógicos, que se recogen en el capítulo 1 del informe

A partir de estos cuatro niveles, se realiza un recorrido desde la formación básica elemental de los aspectos inherentes a la comunicación como fenómeno social y al dominio de la lengua materna. Se da continuidad en el tratamiento de los conocimientos y habilidades comunicativas específicas de cada materia con el fin de que posea dominio de la lengua y del vocabulario de su área del conocimiento. Se tiene en cuenta también, el uso de los códigos y signos de su ciencia y de su profesión.

Para medir el desarrollo alcanzado en cada una de las habilidades propuestas, se establecen un grupo de indicadores, entendidos estos, como elementos característicos de una determinada población o de una realidad concreta, que describen o indican una situación, permitiendo un análisis e interpretación. Estos referentes empíricos permiten una medición, descripción y ordenamiento de los elementos estudiados, como plantean Gallo y González (2000).

Los indicadores planteados en el modelo que se propone permiten el análisis y la evaluación de la adquisición y desarrollo de las habilidades para la comunicación de los estudiantes, en su condición de habilidad profesional.

La propuesta que se realiza a partir del modelo es la siguiente:

Nivel I.

Socio-personal: se dirige la atención hacia el uso correcto de la lengua materna en torno a sus cuatro macrohabilidades y saberes comunicativos.

Sus habilidades fundamentales son:

- Demostrar una correcta comunicación verbal (oral y escrita) que permita expresar ideas de forma clara y precisa.

- Utilizar adecuadamente la comunicación extraverbal en las diferentes situaciones de comunicación y lograr una correcta empatía con los interlocutores.
- Adecuar la estrategia de comunicación al contexto.

Los indicadores propuestos por la investigadora son: que el estudiante se exprese con corrección, logicidad y coherencia de forma oral (correcta pronunciación, dicción, entonación, articulación) y escrita (correcta ortografía y caligrafía, cumplimiento de las normas gramaticales y de redacción; que lea con corrección, fluidez y expresividad; que comprenda la lectura a partir de los niveles que conforman este proceso; y que analice y construya diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta las exigencias de ambos procesos

También se considerará que el estudiante se exprese extraverbalmente en correspondencia con la situación comunicativa, haciendo uso correcto de gestos, mímica, posturas, miradas, etc.; que comunique mensajes sin palabras; que aplique las diferentes funciones del lenguaje para lograr reacciones en sus interlocutores; que emita un mismo mensaje haciendo uso de diferentes palabras en dependencia de la situación comunicativa propuesta y que reaccione positivamente ante la crítica.

Nivel II.

Referencial o básico de especialización: debe adecuarse el conocimiento sobre la comunicación y las habilidades de este tipo, teniendo en cuenta las características particulares de la carrera o área del conocimiento en la cual se forma el estudiante.

Comprende las siguientes habilidades:

- Demostrar dominio de los componentes del proceso de comunicación (comprender, analizar y construir) en el contexto del área del conocimiento en que se forme.
- Dominar el vocabulario técnico de su área de conocimiento.

Los indicadores propuestos para medir el desempeño del estudiante en este nivel son: que comprenda, analice y construya textos científicos relacionados con el área del conocimiento

teniendo en cuenta las características de esta tipología textual; que utilice convenientemente los términos lingüísticos propios de su ciencia y que reaccione constructivamente ante la crítica.

Nivel III.

Pedagógico: en este nivel el estudiante debe dominar una comunicación pedagógica, poner al servicio del trabajo educativo el conocimiento comunicativo que posee y demostrar habilidades en este sentido con la utilización adecuada de estilos, mecanismos y herramientas pedagógicas. Las habilidades propuestas por la investigadora para este nivel son las siguientes:

- Demostrar un enriquecimiento gradual del vocabulario técnico y profesional, así como en cuanto al manejo de las fuentes de información y métodos de recogida de datos.
- Trazar y adecuar la estrategia de comunicación en correspondencia con la situación de aprendizaje.
- Planificar y dirigir actividades docentes, extradocentes y extraescolares que permitan el logro de un clima comunicativo.

Se plantean como indicadores: que el estudiante tome notas y realice diferentes tipos de resúmenes a partir de la comprensión de la lectura realizada en las disímiles fuentes de información; que arribe a conclusiones a partir del manejo y estudio de las diferentes fuentes de información; que utilice correctamente diferentes métodos, estilos y mecanismos de comunicación; y que organice coherentemente la estrategia de comunicación teniendo en cuenta el contexto y estableciendo introducción, desarrollo y conclusiones.

Se tendrá en cuenta asimismo que el estudiante respete las opiniones de los demás y sea asertivo; que demuestre cultura del debate y la discusión; que escuche, no interrumpa, no imponga criterios, mantenga el trato afable y que negocie la comunicación con los demás.

Nivel IV.

Profesional: el estudiante debe demostrar que está habilitado para la dirección del proceso educativo, dominar el vocabulario técnico de su especialidad y profesión y el lenguaje científico pedagógico en sentido general.

Se consideran como habilidades fundamentales en este nivel las siguientes:

- Demostrar una comunicación adecuada a la profesión pedagógica que le permita arribar a conclusiones y rendir informes vinculados con su actividad científico-estudiantil.
- Valorar la importancia que didáctica y pedagógicamente, posee la comunicación para la efectividad del proceso educativo.
- Demostrar el dominio de las operaciones básicas del pensamiento desarrolladas en los años precedentes, de modo que permitan procesar adecuadamente las experiencias, los conocimientos y conceptos, y adecuarlos a la situación de comunicación.

Se plantean como indicadores: que el estudiante evalúe críticamente las ideas de los demás sobre la base de una adecuada comunicación y que posea un estilo de comunicación que se corresponda con la situación comunicativa.

De igual manera se considerará que el estudiante reconozca sus necesidades en el orden comunicativo y que asuma una actitud correctiva ante ellas; que diagnostique y evalúe las necesidades en relación con el dominio de la comunicación y que se muestre como modelo de comunicador, tanto en el ámbito social como profesional.

Es oportuno declarar que para la operacionalización del modelo curricular que se propone es necesaria la integración entre cada uno de los niveles de trabajo metodológico, (colectivos de carreras, colectivos de años, colectivos de disciplinas y asignaturas) y el estudio y aplicación de la Estrategia Lengua Materna, como documento que dirige la preparación comunicativa de los estudiantes y estrategia curricular en la formación de profesores.

Se debe destacar también la importancia en la concepción desde el punto de vista comunicativo de la Disciplina Principal Integradora, que recoge la formación general del estudiante y su práctica preprofesional. Se consideró asimismo la importante preparación en este sentido del claustro formador.

En el modelo curricular que se propone:

1.-La carrera como encargada del diseño de la formación del profesional a partir de su modelo y los objetivos a lograr en cada año, diseñará la formación integral del estudiante desde cada año, disciplina y asignatura en función del logro de los conocimientos y habilidades necesarios para su ejercicio comunicativo, lo que demuestra el carácter flexible del modelo. Es también la máxima responsable de desarrollar las potencialidades de sus estudiantes, así como de atender sus necesidades.

Este nivel organizativo debe jugar un papel protagónico no solo en la planificación y organización, sino en el control y evaluación sistemática de acciones concretas desde cada disciplina y asignatura, así como desde las diferentes actividades de formación socio-cultural e ideológica y científico-laboral e investigativas donde necesariamente se hace uso de la comunicación.

2.-El colectivo de año se convierte en el componente más operativo de este modelo, pues adecua la proyección de la carrera en dependencia del diagnóstico concreto de los estudiantes y estas acciones se materializan en las disciplinas y en cada asignatura del año, con énfasis en el papel que deberá jugar la Disciplina Principal Integradora desde sus programas de asignaturas en cada uno de los años.

En cada proyecto educativo, se concebirá la esencia de la formación del estudiante. Este proyecto se convertirá en reflejo de la formación y desarrollo de este tipo de habilidad a partir de la integración de cada uno de los procesos que se desarrollen en la Universidad.

En el proyecto educativo, al convertirse en la concreción del diseño de carrera y año, se evaluará la efectividad de cada una de las acciones propuestas y su desarrollo jerárquico, lo que el colectivo de año revisará periódicamente y adecuará en dependencia de las necesidades.

3.- Los colectivos de disciplinas y asignaturas organizarán desde sus objetivos la preparación de los estudiantes que se concretarán en los contenidos a trabajar, donde se brindará el conocimiento y se desarrollarán las habilidades en correspondencia con los niveles que propone el modelo a partir del enfoque socio-profesional. Diseñarán la evaluación en correspondencia con los objetivos del año y los intereses de la carrera.

4.-La Estrategia de Lengua Materna como estrategia curricular conducirá el trabajo desde la carrera, proyecto educativo, colectivo de año hasta las disciplinas y asignaturas. Su objetivo esencial es contribuir a la formación comunicativa de los estudiantes en el orden profesional-pedagógico, al incorporar a la formación de las habilidades comunicativas este propósito.

5- La Disciplina Principal Integradora, como su nombre lo indica integrará la preparación de los estudiantes y potenciará el desarrollo de las habilidades alcanzadas por este desde cada disciplina y asignatura, en la práctica preprofesional para lo que debe concebir las tareas a realizar por el estudiante desde el punto de vista comunicativo.

6.-El claustro formador, como parte del colectivo de carrera, de año y de las disciplinas y asignaturas, juega un papel determinante en el logro de cada una de las acciones que se propongan para el cumplimiento de este objetivo en su relación directa con la preparación de los estudiantes desde el punto de vista comunicativo.

En la concepción del modelo curricular que se propone, se han considerado un grupo de premisas que sustentan y guían su aplicación. Estas defienden la necesidad de la preparación comunicativa de los estudiantes con un enfoque socio-profesional y la sistematicidad en la preparación. Sugieren la homogeneidad en los diseños curriculares de todas las carreras de perfil pedagógico con respecto a la preparación de los futuros egresados en el orden comunicativo.

Consideran la necesidad de implicación, en el logro de este objetivo, de cada una de las carreras y de los colectivos de años. Reconocen la necesidad de potenciar la actividad investigativa relacionada con la comunicación en la profesión pedagógica. Exigen que el desarrollo de habilidades para la comunicación como habilidad profesional pedagógica sea punto de partida para el trabajo de todas las disciplinas y que el desarrollo de habilidades para la comunicación ocupe un lugar prioritario en la formación de los profesionales de las carreras con perfil pedagógico.

Estas premisas indican la importancia del desarrollo de las habilidades necesarias para el logro de la comunicación en la labor pedagógica, indispensable para la formación de estos profesionales, tanto para su desarrollo como personalidad, como para su preparación como profesor.

En sentido general, la visión curricular del modelo, que atraviesa todos los años de formación, responde a la unidad dialéctica de lo simple a lo complejo y en orden ascendente. Es importante también la concepción que se tenga en relación con la evaluación, de manera que esta permita una visión de proceso y evidencie el crecimiento progresivo en el desarrollo de habilidades para la comunicación en su condición de habilidad profesional pedagógica.

En contraposición con el modelo actual que atiende este tema desde el currículo base y deja a la espontaneidad el resto de las acciones, el modelo curricular que se presenta, orienta desde cada currículo, dígase currículo base, propio u optativo/electivo; al colectivo de año y carrera, a partir de las propuestas de contenido, en correspondencia con los niveles que declara.

Es importante recordar que aún, cuando la propuesta tiene una identidad propia, ha tenido en cuenta los objetivos del modelo actuante, se han tomado orientaciones que este brinda muy oportunamente, así como sus elementos medulares, aprovechando el valor que tiene para conformar a partir de sus potencialidades, uno que lo perfeccione.

La concepción general del modelo se evidencia en el esquema que se presenta a continuación y que muestra, además, la integración entre cada una de sus partes:

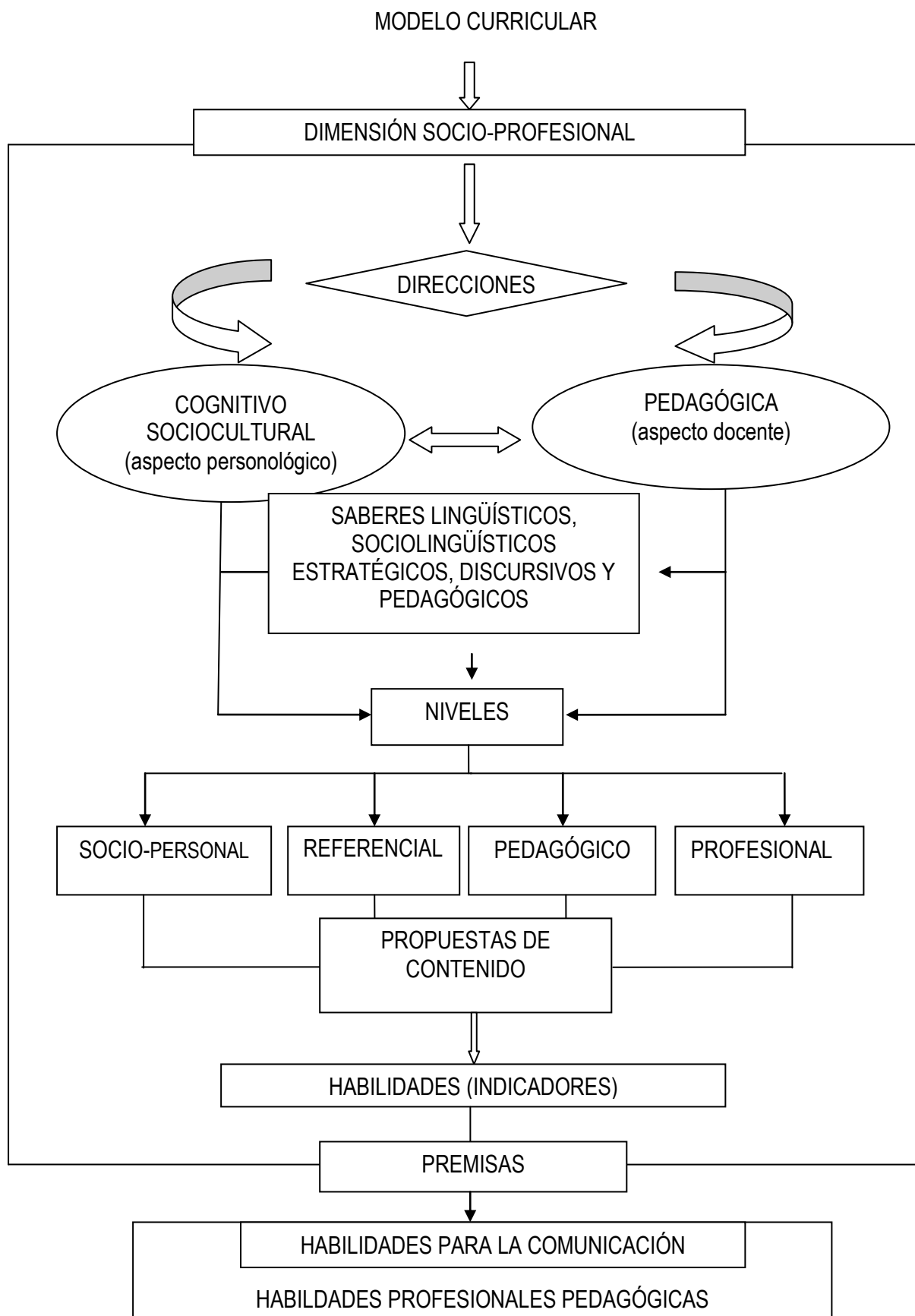


Figura 1. Esquema del modelo curricular

3.2.1. Orientaciones para la implementación del modelo. Propuestas de contenido

El modelo curricular que se presenta concibe la preparación desde cada uno de los currículos en los diferentes años. Tiene en cuenta los programas del currículo base y realiza propuestas de contenido en los currículos propio y optativo/electivo, en dependencia del diagnóstico de los estudiantes y de sus potencialidades y necesidades en este sentido.

Cada una de las propuestas de contenido que se realizan en el modelo curricular y que se describen más adelante, constituye una parte importante del proceso de formación y desarrollo de las habilidades para la comunicación a partir de los objetivos por años y en correspondencia con los niveles que conforman este modelo.

Teniendo en cuenta la flexibilidad de la Educación Superior y las características distintivas de este modelo, se proponen los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar este trabajo de manera integradora y sistemática, que cada carrera adecuará en dependencia de sus potencialidades y necesidades.

Se recomienda en el primer año, además de las asignaturas del currículo base, proponer en el currículo propio, talleres donde se trabajen aspectos relacionados con las macrohabilidades comunicativas o atenderlas en un programa de normativa, a partir de las necesidades de los estudiantes y como soporte a las asignaturas del currículo base.

Es necesario destacar que desde el primer año se debe garantizar el dominio de los contenidos lingüísticos con una perspectiva profesional comunicativa, en función de contribuir a desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los futuros profesores. Se debe lograr, asimismo, la interrelación con el resto de las asignaturas del año.

En el segundo año, se propone un programa de Taller de Comunicación, el cual está dirigido al trabajo con las macrohabilidades, pero desde cada una de las carreras, estrechamente relacionado con el contenido trabajado en las disciplinas pertenecientes a estas. El objetivo del taller es profundizar en los conocimientos acerca de las habilidades para la comunicación, en este caso de

las especialidades de los estudiantes y constituirá un espacio para la práctica basada esencialmente en cuestiones del orden comunicativo, pero distintivas de cada área de conocimiento.

El Taller de Comunicación está encaminado a tareas de su rol profesional, desde el punto de vista comunicativo, entre ellas el análisis de textos científicos, la realización de resúmenes, la toma de notas, la disertación sobre temas de la especialidad, etc. Se dirige asimismo a potenciar el desarrollo de habilidades que le permitan al futuro profesor la dirección del proceso educativo de su área. Se propone en el currículo propio.

Este programa constituye un eslabón importante para el desarrollo de las habilidades para la comunicación en su condición de habilidad profesional y es antesala para el análisis de cuestiones relacionadas, en este orden, con su profesión. Es importante atender la dimensión sociolingüística.

En el tercer año, a partir de analizar la importancia que tiene la preparación en este sentido, por cuanto en el cuarto año se enfrentarán a la dirección del proceso educativo en su práctica laboral y luego de haber desarrollado sus habilidades desde el aspecto personalológico y desde el dominio de su especialidad, se propone, también en el currículo propio, un programa dirigido a la comunicación desde el punto de vista didáctico y pedagógico.

Los objetivos para el programa que se propone en tercer año son: caracterizar la comunicación profesional pedagógica, valorar la importancia de esta en el desarrollo del proceso educativo, demostrar habilidades y fundamentar el proceso pedagógico como un proceso comunicativo.

Se vincularán los contenidos ya trabajados sobre la comunicación como fenómeno social y las especificidades de cada especialidad para tener una visión global del importante papel que juega la comunicación en el desarrollo del proceso educativo.

Se sugiere retomar el estudio de los contenidos referidos a la relación entre comunicación, personalidad, sociedad y educación a partir de los conocimientos adquiridos en la asignatura Pedagogía, el papel de la comunicación en el proceso pedagógico, las consideraciones teóricas sobre la comunicación pedagógica y sus características, estilos, métodos y mecanismos.

Asimismo, deben tratarse los contenidos referidos a los requerimientos comunicativos de la clase y a la importancia de la comunicación pedagógica para el desempeño del profesor.

El estudiante vinculará la asignatura con las de Formación Pedagógica, Formación General y con las metodologías de las especialidades; así como con los documentos que norman las características que debe poseer una buena clase y en actividades diseñadas acordes al diagnóstico. También establecerá la relación entre lo aprendido en la asignatura con su desempeño en su práctica laboral de forma individual y colectiva.

Entre las actividades que debe tener en cuenta están las visitas a profesores en la impartición de su docencia, el juego de roles, análisis de clases, revisión de planes de clases, exposiciones, discursos preparados e improvisados, debates, presentación de proyectos, redacción de documentos oficiales, reuniones de padres, entre otras. De esta forma ejercitará dentro del contexto pedagógico lo aprendido.

Es importante que además de demostrar la adquisición de habilidades de este tipo, el estudiante concluya el programa tomando conciencia del papel que juega el proceso de comunicación en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y en la formación de su personalidad.

En el caso de cuarto año, se proponen varios cursos entre los que se encuentran: Redacción y Estilo, Taller de Ortografía, Seminario especial de Comunicación Profesional, Técnicas de Comunicación; todos con el objetivo de profundizar en los conocimientos y en el dominio de esta habilidad a partir del autodiagnóstico que sean capaces de realizar los estudiantes.

Los cursos anteriormente mencionados, juegan un papel fundamental, pues están dirigidos a tratar aspectos que el estudiante necesita conocer y que no han sido suficientemente trabajados en años anteriores o que no ha sido capaz de vencer, para atender las deficiencias que estos puedan presentar y que mediante su autodiagnóstico identifiquen.

Estos programas tienen como objetivo principal el desarrollo de habilidades para la comunicación personal y profesional de manera que influyan en la preparación integral de los estudiantes para el

futuro desempeño de su ejercicio profesional. Se proponen dentro del currículo optativo, de manera que estos puedan optar a partir de sus necesidades concretas.

Se propone un programa que cerrará el ciclo y que está en función de tratar aspectos de interés sobre el tema, denominado Taller de Comunicación Profesional y que ocupa un lugar determinante en el modelo que se propone en esta investigación, pues constituye el cierre de un trabajo integrado y en forma de sistema para la preparación de los estudiantes en el dominio de las habilidades comunicativas en el orden profesional pedagógico. El objetivo general de este programa está encaminado a la valoración del papel determinante de la comunicación en el desarrollo del proceso educativo.

Aunque se realice esta propuesta, cada carrera puede adecuarla en dependencia de sus características, necesidades y posibilidades del plan del estudio, sin afectar el cumplimiento de la lógica del modelo curricular que se propone, y de su carácter integrador y sistemático.

Se propone realizar la evaluación de forma sistemática y valorar la preparación de los estudiantes desde cada una de las actividades: resultados docentes, trabajo científico, práctica laboral, modos de actuación y habilidades profesionales. Se realizará esta evaluación, teniendo en cuenta los indicadores declarados en cada nivel y se concretará en la realización de su ejercicio de culminación de estudios.

Esta propuesta se enfoca hacia el perfeccionamiento del modelo de formación en aras de egresar un futuro profesor preparado comunicativamente tanto desde el punto de vista social como desde el ámbito profesional.

3.3.- Validación del modelo curricular

Teniendo en cuenta el criterio de Valle (2007), el modelo curricular está caracterizado por la realización de un estudio teórico del currículo en ejecución y a partir de opiniones de expertos se toma posición sobre él, y se elabora la nueva propuesta. Posteriormente, se pone el currículo en ejecución para analizar la experiencia en la práctica y finalmente, se realiza la propuesta definitiva.

Los pasos considerados por el autor citado se han tenido en cuenta por la investigadora para la construcción y validación del modelo. Relacionado con este último aspecto a continuación se describirá el proceder y los resultados obtenidos con la valoración del modelo por parte de los expertos con la utilización del método Delphi, así como su implementación en la práctica y los resultados obtenidos al respecto.

No pocos autores, entre los que figuran Cerezal y Fiallo (1989), han reconocido que son múltiples las ocasiones en que las técnicas matemáticas y estadísticas no permiten revelar la evolución de determinadas situaciones que pueden ser multivariadas en sus manifestaciones; una de ellas es precisamente el problema que ocupa esta investigación.

De ahí que, siguiendo esta opinión, se procediera a buscar un recurso que permitiera encontrar soluciones a partir de la utilización de la experiencia y los conocimientos de un grupo de personas que pudieran exponer sus criterios, por lo que fue oportuno recurrir al método de consulta a expertos, entre los que se incluye el método Delphi.

Al decir de Durand (1971), el Delphi es la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas. Según Oñate, Ramos y Díaz (1990), este se considera como uno de los métodos subjetivos más confiables, ya que constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, mediante la elaboración estadística de las opiniones de expertos en el tema tratado.

Crespo (2006), considera que los expertos son un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones al respecto en sus momentos fundamentales, con un máximo de competencia.

Después del estudio de las consideraciones teóricas sobre el proceder, se aplicó este para la valoración del modelo, siguiendo todos los pasos que plantea. Primero, la selección de aquellos profesionales que poseían la preparación suficiente para ser consultados durante la investigación, entre los que figuran profesores universitarios y profesores a tiempo parcial graduados en la

especialidad de Español - Literatura, así como del área de Formación Pedagógica vinculados a la Disciplina Comunicación Educativa, responsables de asignatura, representantes del grupo de calidad, profesores de los CUM, directores de preuniversitarios, metodólogos integrales y profesores de los centros.

Para esta selección, se tuvo en cuenta, además de la diversidad en su composición, los años de experiencia, el grado científico o académico y la categoría docente de estos. Una vez realizada la preselección, el segundo paso fue solicitar su disposición a participar en la investigación. Siguiendo los pasos correspondientes al método Delphi, se realizó el proceso de autoevaluación para determinar el *Coeficiente de competencia (K)* de aquellos que habían dado su consentimiento.

Se reconocieron veinte expertos que fueron los que participaron durante todo el proceso investigativo y clasificaron en las categorías de alto y medio, por lo que finalmente el grupo quedó conformado por esa cifra, todos ellos vinculados a la Educación Superior y a la formación de profesores.

Estos expertos fueron reconocidos por el grado de preparación en relación con el tema que presenta esta investigación y su experiencia en el trabajo en la formación de profesores con respecto al dominio de las habilidades profesionales que estos deben lograr en su tránsito por la carrera. La composición de este grupo es como sigue: 14 doctores en el área de las ciencias pedagógicas, 4 son másteres en educación, 2 en Filología Española y todos poseen la categoría docente principal de Profesor Auxiliar o Titular.

Una vez conformado el grupo de expertos se procedió a la aplicación del primer instrumento (anexo # 9), en el que se les solicitó su valoración sobre el modelo que se plantea como propuesta de la investigación, teniendo en cuenta los aspectos que se incluyen en él y utilizando para ello cinco categorías de evaluación: 5- Muy adecuado (MA), 4- Bastante adecuado (BA), 3- Adecuado (A), 2- Poco adecuado (PA), 1- No adecuado (NA). Al cierre de esta primera ronda, se pudieron conocer los criterios ofrecidos por los expertos que se centraron básicamente en lo siguiente:

- Sobre la fundamentación del modelo: todas las opiniones ofrecidas por los expertos la sitúan entre las categorías de muy adecuada y bastante adecuada; no obstante, se hicieron recomendaciones en relación con la necesidad de declarar en esta el impacto del modelo a nivel social una vez egresados los estudiantes, así como las ventajas del modelo propuesto en comparación con el modelo actual, sobre todo en relación con su carácter flexible y su atención diferenciada a cada carrera.
- Sobre el objetivo general del modelo: en este aspecto los criterios ofrecidos abarcaron las categorías evaluativas de muy adecuado, bastante adecuado y adecuado, con predominio de las dos primeras, por lo que en sentido general la valoración que se hace es de satisfactoria. Se hicieron sugerencias en cuanto a su redacción, de manera que se evidenciara con mayor claridad el propósito del modelo planteado.
- Sobre la dimensión, direcciones y niveles: predominó entre los expertos el criterio de que la derivación de la dimensión en direcciones y estas a su vez en niveles es muy adecuada. Se ofrecieron criterios favorables también en lo referido a la relación que existe entre los objetivos que propone el modelo desde sus direcciones y la salida de estos en cada uno de los niveles y se resaltó la visión integradora de la dimensión propuesta. Se ofrecieron sugerencias relacionadas con la redacción de los objetivos de manera que expresaran con nitidez las pretensiones de cada una de las direcciones.
- Sobre las habilidades e indicadores por niveles: se consideró bastante adecuado el orden de consecución en el que se proponen las habilidades en el modelo y la relación existente entre la organización de estas en cada uno de los niveles con respecto a los indicadores. Se realizaron sugerencias en relación con la redacción de las habilidades y los indicadores de manera que estos últimos sean totalmente medibles para la posible evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes con la puesta en práctica del modelo, al tiempo que se propusieron otros indicadores. Se sugirió eliminar las explicaciones en relación con la medición de cada uno de

ellos, pues están establecidas en resoluciones y aparecen detalladas en la literatura especializada.

- Sobre las propuestas de contenido: los criterios evaluativos de los expertos con respecto a este aspecto se centraron fundamentalmente en las categorías de bastante adecuadas y adecuadas. Se sugirieron otras propuestas de contenido, incluso, con su posible ubicación en los diferentes currículos del plan de formación. Coincidieron las opiniones en la necesidad de retomar el programa de comunicación educativa o dedicar más tiempo al análisis de este contenido y se recomendó no ofrecer propuestas de programas ya elaborados, sino declarar objetivos, habilidades y sistema de conocimientos para cada propuesta de manera que para su aplicación en cada una de las carreras se pudieran realizar las adecuaciones que se consideraran.
- Sobre las orientaciones para su implementación: predominaron los criterios de muy adecuadas y bastante adecuadas. Fueron consideradas explícitas y orientadoras. Hubo un alto nivel de coincidencia en cuanto a la necesidad de reorganizar el enfoque para el tratamiento de los contenidos referidos a la comunicación y por ende de la puesta en práctica del modelo.
- Sobre el papel de las carreras, colectivos de años, disciplinas y asignaturas, así como la importancia de la Estrategia de Lengua Materna: se evaluó como bastante adecuado por la mayoría de los expertos. Se sugirió destacar el valor de la Disciplina Principal Integradora. Se propuso incluir la evaluación integradora con la culminación de estudio, aunque esta se encuentre presente durante todo el proceso, en relación con la premisa que declara que la formación comunicativa sea condición para el egreso de los estudiantes de la Universidad.
- Sobre la valoración general del modelo: se evaluó este de muy adecuado y bastante adecuado por la mayoría de los expertos; tres de ellos lo evaluaron como adecuado, apreciándose un nivel de coincidencia en los criterios referidos a la importancia que tiene poseer habilidades para la comunicación en el desarrollo del ejercicio pedagógico. Se apreció además una total coincidencia en las opiniones referidas al tratamiento de estas cuestiones durante todos los

años de las carreras y no solo en el primero, por cuanto se considera insuficiente. Se resaltó la visión integradora del modelo en el tratamiento de un problema que afecta a todas las asignaturas, disciplinas y carreras y que se convierte en una deficiencia en la formación de los profesionales y se sugirió su implementación en la práctica.

Es importante señalar que todos los aspectos fueron evaluados favorablemente. Se resaltó la importancia de cada uno de los elementos que se plantean en el modelo, así como se reconoció la organización jerárquica del sistema de habilidades que exige niveles crecientes de desempeño en los estudiantes.

Luego de concluidos los pasos correspondientes a la primera ronda se procedió a la mejora del modelo teniendo en cuenta las recomendaciones, críticas y señalamientos hechas por los expertos. En tal sentido, se reelaboró la fundamentación del modelo de manera que se hiciera más visible el impacto de este a nivel social, una vez egresados los estudiantes, al tiempo que se precisaron las ventajas que ofrece con respecto a los modelos vigentes en los planes de formación, así como se resaltó su carácter flexible, tal como había sido recomendado.

De igual modo, se trabajó en la reformulación del objetivo general, en función de que fuera más preciso con respecto al propósito del modelo planteado. También se trabajó en la redacción de los objetivos de las direcciones.

Fueron revisadas cada una de las habilidades propuestas y sus respectivos indicadores en busca de una adecuada relación entre estos dos elementos y en función de que los indicadores fueran totalmente medibles.

También fueron tenidas en cuenta las propuestas de contenido hechas y se incluyeron los objetivos, sistema de habilidades y de conocimientos del programa de Comunicación Educativa y se precisaron estos mismos componentes para el resto de las propuestas curriculares. Se destaca el papel de la Disciplina Principal Integradora en la consecución de los objetivos referidos al

componente laboral y al componente investigativo. Se reconoce la culminación de estudio como aspecto decisivo para la evaluación de los resultados de la aplicación del modelo.

Finalizado el proceso anterior, y concebida una versión mejorada del modelo, se procedió a la realización de la segunda ronda para someter la nueva propuesta a valoración crítica de los expertos, (anexo # 10).

En esta ocasión, se procedió de la misma manera que en la ronda anterior. De igual modo, el modelo fue considerado como muy adecuado y superior en cuanto al rango de las categorías que les fueron otorgadas a los diferentes componentes y al modelo en sentido general. Lo planteado demuestra que este, no solo reúne los requerimientos necesarios en cuanto a su estructura, sino que además es factible de ser aplicado en las carreras de corte pedagógico como una propuesta confiable en la solución del problema planteado. A continuación, se muestra el gráfico que evidencia los análisis anteriormente realizados:

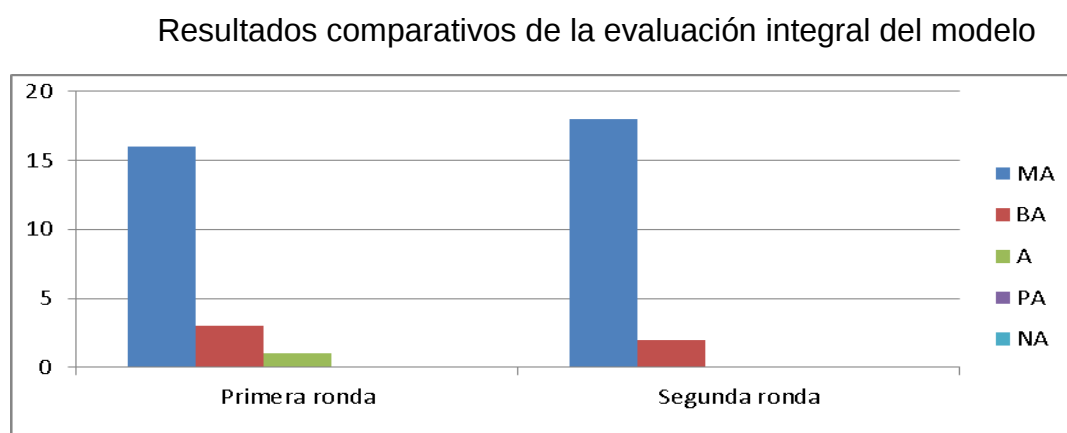


Figura 2. Gráfico comparativo de las rondas de expertos

3.3.1. Implementación de la propuesta. Análisis de los resultados

Para la puesta en práctica de este modelo fue necesario, primeramente, el intercambio con cada una de las carreras, presentándoles su objetivo y explicándoles su forma de operacionalización. La implicación de estas fue punto de partida y garantía para la implementación del modelo y el posterior análisis de la experiencia en la práctica.

Debido a las características que distinguen al modelo, que conciben el tránsito en niveles a partir de los objetivos de los años, su implementación implica el ciclo de formación del futuro profesional. Esta razón exigió entonces, que, de los 147 estudiantes diagnosticados, se consideraran para la validación 67 estudiantes (30 de primer año y 37 de segundo año), que se formaron con el Plan de estudios D. Se debe precisar que en el resto de los años se realizaron adecuaciones que permitieron implementar la propuesta de forma parcial.

En un primer momento, se realizó un trabajo de mesa donde en intercambio colectivo se efectuaron análisis que permitieron luego realizar los ajustes y adecuaciones necesarias en correspondencia con las características e intereses de cada carrera y en relación con los resultados de las evaluaciones parciales sobre la aplicación del modelo. Esto posibilitó la adecuación del número de horas de los programas que resultarían a partir de las propuestas de contenido que presenta el modelo curricular, así como el semestre en que se trabajarían a partir de las características de cada especialidad, pero sin perder la lógica que propone el modelo.

Los diferentes programas que conforman las propuestas de contenido ocuparon el lugar de cursos propios y optativos/electivos. En el primer año de todas las carreras se respetó el programa de Práctica Integral de la Lengua Española, como parte de su currículo base y se incluyó el de Normativa que solo aparecía en Marxismo Leninismo- Historia.

En el caso de Español-Literatura, en el segundo año se trabajó Lenguaje y Comunicación y se continuó con la lógica del modelo en lo referido a Comunicación Pedagógica en el tercer año, pues con este plan desapareció Comunicación Educativa y luego en cuarto y quinto se trabajó con diferentes problemáticas el Taller de Comunicación Profesional.

En Lengua Inglesa, se trabajó a partir del segundo año con Normativa y en tercero y cuarto los programas de Comunicación Pedagógica y Taller de Comunicación Profesional.

En Matemática-Física, Biología, Geografía y Química se incluyó Normativa en primer año y se trabajó el Taller de Comunicación, enfocado al trabajo con cada macrohabilidad comunicativa y con

los componentes del proceso de comunicación, pero visto desde la especialidad, por encontrarse en desventaja con las carreras del área de las humanidades. Luego en tercero y cuarto Comunicación Pedagógica y Taller de Comunicación Profesional.

Es necesario esclarecer que en el caso de Normativa se adecuó en dependencia de las necesidades de los estudiantes y se trazaron estrategias para el seguimiento de todas las asignaturas del año. En este trabajo jugó un papel fundamental el colectivo del año.

En la carrera Instructores de Arte, por recibir en primer año Comunicación Profesional, se realizó una adecuación al programa y se incluyeron los aspectos relacionados con la comunicación profesional, pero enfocada además de, en el aspecto artístico, en el pedagógico y se trabajó la Normativa desde el componente ortográfico y de expresión oral según solicitud de la carrera. Estos, al siguiente curso con este plan de estudios reciben Lenguaje y Comunicación en primer año y se realizaron ajustes semejantes a los de la carrera de Español-Literatura con las especificidades de su especialidad.

Las adecuaciones realizadas fueron posibles gracias a la flexibilidad del modelo y permitieron que todas las carreras se sirvieran de este. Es necesario declarar que desde el Plan C se comenzaron a realizar acciones relacionadas con la idea general de modelo que sirvieron de punto de partida para la concreción de este. Asimismo, se continúa aplicando en los últimos años del Plan D y desde el año 2016 en los primeros años académicos pertenecientes al Plan E.

El hecho de que durante el proceso investigativo se sucedieran cambios en la política educativa en relación con la formación del profesional de la educación y las diferentes adecuaciones que sufrió el modelo a lo largo de su implementación, demuestra su carácter objetivo y flexible, así como su pertinencia y aplicabilidad, que trasciende a pesar de cualquier cambio en relación con la normativa. Unido a este trabajo en cada carrera con los estudiantes, se impartió, durante dos cursos seguidos, un posgrado denominado Comunicación Profesional que priorizó a los profesores implicados en el proceso y que tuvo muy buena acogida por la preparación que brindó al claustro formador.

Se debe, además, declarar que estas propuestas curriculares luego de la validación del modelo siguen vigentes en los currículos de las diferentes carreras y se realizó una adecuación del Taller de Comunicación Profesional para el currículo electivo de la comunidad universitaria.

Es importante resaltar la forma en que los estudiantes asumieron la importancia del desarrollo de esta habilidad profesional y cómo se pudo apreciar en la evaluación sistemática, enfocada en la observación de cada una de sus actividades, la atención brindada a este aspecto, lo que se pudo apreciar en el desenvolvimiento cotidiano de los estudiantes y en el crecimiento en su tránsito de un año a otro. Se debe reconocer el avance en relación con cada una de las habilidades propuestas que fueron analizadas en el diagnóstico, (anexo # 11).

En el tránsito de los estudiantes por cada uno de los años se eliminaron en un alto porcentaje las omisiones y alternancias declaradas en el diagnóstico. Se redujeron en gran medida los vicios en la construcción y se logró mayor disposición hacia la lectura. Se mantuvo el rechazo a la expresión escrita, pero en un porcentaje menor que el diagnóstico. En este sentido se debe declarar que se logró la concientización de la necesidad de avanzar en relación con esta macrohabilidad comunicativa.

Se corrigieron las inadecuaciones del registro lingüístico en relación con la situación y el nivel de comunicación y se logró mayor interés hacia la organización de la estrategia comunicativa. De igual manera hubo una respuesta positiva hacia el uso correcto de la comunicación no verbal y la cultura del debate en cuanto a escuchar a los compañeros, respetar sus criterios, no agredir y mantener un clima comunicativo.

En la realización de tareas de la práctica se apreció el desarrollo de las habilidades para la comunicación en la participación en actividades metodológicas, análisis de clases, reuniones de padres, actividades en las cuales los estudiantes demostraron preparación y dominio del lenguaje no solo de su área de conocimiento sino también del lenguaje pedagógico.

En resumen, se apreció mayor seguridad por parte de los estudiantes en las diferentes situaciones de comunicación, coherencia en las ideas expresadas, cuidado de su dicción, calidad de la lectura, adecuación de la comunicación no verbal y del registro lingüístico, dominio del vocabulario técnico de la especialidad y del lenguaje pedagógico, habilidades para la observación, respeto a los demás, asertividad y aunque en menor medida avances en la expresión escrita.

Se debe también resaltar la manera en que los estudiantes en el Taller de Comunicación Profesional, destacaron problemáticas de la práctica, dadas por deficiencias en la comunicación y por tanto reconocen la importancia de esta para el desarrollo con éxito del proceso educativo.

En la encuesta realizada a estudiantes que tuvo como objetivo conocer su opinión acerca de la preparación recibida y lo que esta ha aportado al desarrollo de sus habilidades para la comunicación y que constituye el anexo # 12 del informe, el 100% la considera adecuada. De igual manera todos reconocen la importancia que tiene el desarrollo de estas habilidades para el futuro ejercicio profesional. Plantean que la atención brindada al tema fue suficiente y se sienten preparados en este sentido para la dirección del proceso educativo.

En la entrevista realizada a los estudiantes (anexo # 13), que tuvo como objetivo conocer sus criterios sobre la forma en que fueron preparados para desarrollar las habilidades para la comunicación, reconocen en primer lugar la importancia del conocimiento teórico sobre este proceso para poder prepararse desde este punto de vista.

Destacan la lógica en la formación y desarrollo de tales habilidades, por cuanto se forman primero las habilidades lingüísticas y luego las comunicativas relacionadas con su especialidad y la pedagogía, lo que permite que no se superpongan contenidos que, a criterio de estos, tiendan a confundirlos, pues se analiza el mismo fenómeno desde dos aristas.

Resaltan la manera integrada de tratar los contenidos que les permite establecer nexos entre aspectos de la teoría que les parecían abstractos y no lograban ver su significado en la práctica. En este sentido, destacan el trabajo con la norma subjetiva en la labor pedagógica, la importancia de

conocer los elementos que intervienen en la comunicación y sus funciones tanto desde el punto de vista psicológico como lingüístico y su relación con los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos que son cotidianos en el desarrollo de sus clases, independientemente de la especialidad en la que se desempeñen. Reconocen la relación de estos contenidos con los estilos y mecanismos en la comunicación pedagógica y las verdaderas características de una clase comunicativa, entre otros.

Se sienten satisfechos con la preparación recibida y se consideran preparados comunicativamente como seres sociales y como profesores, aunque están conscientes de que deben continuar profundizando en el tema y resolver las posibles carencias que todavía poseen en el orden comunicativo.

En el análisis de la experiencia de su ejecución en la práctica, que permitió el intercambio con los profesores (específicamente con claustro formador), jefes de carreras y departamentos mediante encuestas y entrevistas, se aprecia cómo se resalta, por parte estos, la operatividad del modelo y se valora el avance de los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades para la comunicación de una manera consciente.

Específicamente, en la aplicación de la encuesta al claustro formador que sumó una cifra de 82 profesores, la investigadora se propuso como objetivo conocer la opinión de estos en relación con la pertinencia del modelo (anexo # 14). El 100% de los encuestados consideró adecuada la manera en que el modelo atiende el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes. Califican la propuesta como oportuna y pertinente y reconocen que los estudiantes han mejorado su desempeño como comunicadores. Consideran, además, adecuadas las propuestas de contenido.

La encuesta aplicada a los jefes de carreras y departamentos tuvo como objetivo conocer su opinión sobre la pertinencia del modelo y el criterio en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en sus estudiantes (anexo # 15).

El 100% de los encuestados consideró que las carencias en las habilidades para la comunicación en los estudiantes disminuyeron con la puesta en práctica del modelo curricular. Consideran que este ha sido importante (38,4%) e imprescindible (61,6%) para la preparación de los estudiantes.

El 53,8 % de los encuestados considera que los estudiantes están preparados desde el punto de vista comunicativo y el 46,2% que han mejorado. Cuatro de los encuestados evalúan la preparación diseñada desde el currículo a partir de la concepción del modelo propuesto, como suficiente para un 38,8%; ocho las consideran adecuada para un 61,6% y uno la evalúa como óptima para un 7,6 %. Todos consideran que el modelo es un aporte a la formación del futuro profesional.

En la entrevista realizada a profesores del claustro formador y los jefes de carreras y departamentos implicados en el proceso de investigación se reconoce, en primer lugar, la importancia del conocimiento sobre la comunicación para la dirección del proceso educativo así como el desarrollo de las habilidades que le son inherentes y la forma en que se da salida en las propuestas de contenido del modelo, así como la vinculación de estos conocimientos con la práctica educativa y las características y exigencias de la profesión.

Reconocen la responsabilidad que tienen la carrera y el año en el desarrollo de las habilidades profesionales de sus estudiantes, particularmente las relacionadas con la comunicación, aspecto que antes de la aplicación del modelo se le atribuía como responsabilidad solo al profesor de Español y valoran los avances significativos de los estudiantes en este sentido y en sus modos de actuación por lo que consideran pertinente el modelo curricular propuesto.

De manera general en el intercambio con los estudiantes, profesores, jefes de carreras y jefes de departamentos implicados en la investigación se resalta la operatividad y flexibilidad del modelo que permitió su adecuación durante el proceso de aplicación en relación con las potencialidades y necesidades de los estudiantes.

El análisis de estos criterios condujo a la medición cualitativa del grado de satisfacción de los estudiantes y profesores implicados en relación con el modelo presentado y a poder realizar una

comparación en cuanto al modo de actuación de los estudiantes una vez concluida la puesta en práctica del modelo en las diferentes carreras.

Fue además de suma importancia el reconocimiento y concientización por parte de los estudiantes de las carencias en relación con el desarrollo de sus habilidades para la comunicación, el compromiso del claustro formador, colectivos de carreras, de años, y de los directivos con el desarrollo de la investigación que permitió realizar los ajustes necesarios en cada una de las carreras implicadas y la disposición del claustro para superarse en contenidos relacionados con el tema que presenta esta investigación.

Otros aspectos que influyeron positivamente en el éxito del trabajo fueron la concepción de la práctica laboral que permitió observar diferentes actividades en que los estudiantes asumieron roles importantes, la posibilidad que brindan los currículos, propio, optativo y electivo para la ubicación en cada año de las propuestas de contenido y aplicación en sentido general del modelo curricular y la diversidad de la muestra que permitió un estudio más abarcador y amplio, y la constatación de la necesidad de desarrollar estas habilidades independientemente de la especialidad sin limitarlo a las carreras de lengua y la pertinencia del modelo para ser aplicable a cualquier carrera con este perfil.

Tanto estudiantes, con los diferentes programas que propone el modelo en el pregrado, como profesores que fueron preparados en el posgrado Comunicación Profesional para poder enfrentar esta labor, destacan la contribución realizada a su formación y reconocen la calidad e importancia de los temas tratados, además de considerar que recibieron herramientas para perfeccionar su labor. Reconocen la originalidad en la manera de enfrentar los contenidos y la pertinencia del análisis de estas cuestiones para el perfeccionamiento de su labor pedagógica.

Realizando un resumen, se puede plantear que, a partir del resultado arrojado con la aplicación de los diferentes métodos para la validación del modelo curricular propuesto para contribuir al desarrollo de habilidades para la comunicación en la profesión pedagógica, este posee las siguientes ventajas:

- Concibe la formación homogénea de los profesionales de carreras con perfil pedagógico, de manera que no prioriza las especialidades de lenguas, sino que defiende la importancia del desarrollo de habilidades para la comunicación en los futuros profesores de cada especialidad.
- Atiende la formación comunicativa en correspondencia con los objetivos del modelo del profesional, por lo que tiene en cuenta la atención desde el diseño curricular de este aspecto en todos los años, y exige en cada propuesta niveles crecientes de desempeño
- Tiene presente la posibilidad que brindan los diferentes currículos de formación y respeta los programas propuestos en el currículo base, continúa profundizando y atendiendo las potencialidades, necesidades e intereses de los estudiantes en este sentido.
- Posibilita su adecuación, según necesidades de las carreras, lo que es posible gracias a su flexibilidad.
- Implica a todas las áreas de formación, lo que comprometió no solo a los profesores de la especialidad de Español-Literatura sino a cada carrera y colectivos de año.
- Atiende directa y diferenciadamente, cada una de las necesidades de los estudiantes, lo que permitió que estos no analizaran la propuesta como una tarea más, sino que vieran en ella una posibilidad de perfeccionar su formación y de identificarse con esta.
- Permite la formación integral (enfoque socio-profesional) y sistemática de los estudiantes desde el punto de vista comunicativo.

Lo planteado anteriormente, demuestra la pertinencia de esta propuesta y la posibilidad que brinda su puesta en práctica para elevar la calidad en la formación del profesional.

Conclusiones del capítulo

El modelo que se propone en esta investigación atiende la formación comunicativa de los estudiantes de carreras pedagógicas de forma integral y sistemática con el objetivo de prepararlos en este sentido con un enfoque socio-profesional.

Resulta una propuesta adecuada pues atiende un problema profesional que ha trascendido durante los diferentes planes de formación de las carreras pedagógica por lo que dirige su atención al diseño curricular en su microdiseño relacionado con el subsistema de formación de habilidades profesionales.

Es un modelo objetivo, flexible y orientador que no se limita a una carrera, sino que es aplicable en cualquier escenario de la formación del profesional lo que hace que su alcance trascienda cualquier cambio de política en este sentido. Considera el desarrollo de habilidades para la comunicación como una habilidad profesional imprescindible en la preparación de cualquier profesor sin distinción de especialidades.

Este modelo fue evaluado como muy adecuado por los expertos consultados y considerado pertinente por parte de los estudiantes, profesores, jefes de carrera y jefes de departamentos implicados en el proceso investigativo.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos de la investigación permitieron evidenciar la importancia brindada a la formación comunicativa de los profesores y la tendencia a abordar su tratamiento desde la superación postgraduada y desde dos perspectivas por separado: una centrada en el elemento lingüístico, otra en el profesional. A partir del estudio realizado se asumió una concepción que guía el desarrollo de habilidades para la comunicación en la formación de profesores con un enfoque socio-profesional, toda vez que se considera la comunicación como una habilidad profesional pedagógica.

El diagnóstico de las potencialidades y necesidades relacionadas con el desarrollo de habilidades para la comunicación en el proceso de formación de los estudiantes de carreras pedagógicas, corroboró la necesidad de perfeccionar los diseños curriculares de manera que se logre desde su concepción la preparación de los estudiantes desde el punto de vista comunicativo desde lo social y lo profesional, así como su sistematicidad durante todos los años de formación.

El modelo curricular propuesto como resultado de la investigación sustentó la formación comunicativa de los estudiantes de carreras pedagógicas desde la concepción del propio currículo con una visión integradora y sistemática y a partir de la reconceptualización del término habilidades para la comunicación y el establecimiento de saberes comunicativos, direcciones, niveles, indicadores, propuestas de contenidos y premisas, se dirige el desarrollo de estas habilidades, desde una dimensión que tiene en cuenta un enfoque socio-profesional, considerando la comunicación una habilidad profesional pedagógica.

El modelo curricular propuesto fue evaluado como muy adecuado y pertinente por lo que constituye una alternativa que contribuye al desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de carreras pedagógicas que egresan profesores para las enseñanzas media y media superior.

RECOMENDACIONES

La investigadora recomienda:

- Estimular el estudio e investigación del importante papel de la comunicación en el desarrollo del proceso educativo desde los enfoques psicológico y sociológico dentro del grupo.
- Incentivar el estudio de la construcción de textos escritos como proceso imprescindible para el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes que se forman como profesores.
- Evaluar las premisas para la aplicación del modelo, propuestas en la investigación, de manera que la formación comunicativa de los estudiantes constituya un aspecto de primer orden para su egreso de la Universidad.
- Aplicar la lógica y el proceder del modelo propuesto a carreras con perfil pedagógico pertenecientes a otros niveles de enseñanza y en carreras con otro perfil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abuljanova, K. A, (1989). El aspecto personal del problema de la comunicación. En *Temas sobre actividad y comunicación* (pp 238-261). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
2. Abuljanova, K. A, (1989). La personalidad en la actividad vital. La actividad y la comunicación. En *Temas sobre la actividad y la comunicación* (pp 122-211). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
3. Addine, F, (1997). *Didáctica y Currículo. Análisis de una experiencia*. Potosí, Bolivia: Asesores Bioestadísticas.
4. Addine, F., Benito, J., Silveiro, M. y otros. (2000), *Diseño Curricular*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, Cuba:
<https://dcedutecnica.wikispaces./file/view/Libro+Diseño+Curricular+F.Addine.pdf>.
5. Addine, F., González, A. M., Recarey, S. (2003) Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Parte II. Problemas de la enseñanza y el aprendizaje. *Compendio de Pedagogía* (pp 80-101). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
6. Addine, F., (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
7. Águila, A. (2007). Metodología para el desarrollo de la comunicación desde la paralingüística en estudiantes de derecho. (Tesis de doctorado). Camagüey, Cuba.
8. Alarcón, R. (2013). La calidad de la Educación Superior cubana: retos contemporáneos. Conferencia especial, Pedagogía 2013, Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba: UNESCO.
9. Alonso, A. (2004). Comunicación Educativa y Educación para los medios: una reconceptualización. En Los medios en la Comunicación Educativa. Una perspectiva sociológica. México, México: Lemusa. Universidad Pedagógica Nacional.
10. Alonso, M. (1964) *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. La Habana, Cuba: Revolucionaria.

11. Alpízar, R. (1990). Para expresarnos mejor. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
12. Alpízar, L.B. (2017). La comunicación en los docentes del nuevo plan de formación en Medicina Integral Comunitaria. Revista Cubana de Educación Médica Superior, Vol 31(2).
13. Álvarez, A. (2007). Estrategia metodológica para el tratamiento de la competencia lingüística en la carrera ingeniería mecánica. (Tesis de doctorado). Cienfuegos, Cuba.
14. Álvarez, C. M., (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
15. Álvarez, C. M. (1992). *La Escuela en la Vida*. La Habana Cuba: Colección Educación y Desarrollo.
16. Álvarez, C. M. (1995), Metodología de la Investigación Científica. Santiago de Cuba, Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
17. Álvarez, C. M. (1998). *La Pedagogía como Ciencia (Epistemología de la Educación)*. La Habana Cuba: Félix Varela.
18. Álvarez, C.M., (2004) Diseño curricular en la educación superior cubana. En Revista Pedagogía Universitaria. sep-dic. 2004 Vol.1, (1) pp.1-15. Disponible en <http://eduniv.mes.edu.cu/03-Revistas-Cientificas/Pedagogia-Universitaria/1996/1/189496104.pdf>.
19. Álvarez, M.I. (2002). Comunicación y educación. En *Comunicación Educativa* (pp1-13). La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
20. Álvarez, M.I. (2002). Comunicación y lenguaje verbal. En *Comunicación Educativa* (pp26-34). La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
21. Álvarez M.I. (1996) El profesor comunicador. Un reto de la educación contemporánea (Tesis de maestría). La Habana, Cuba
22. Álvarez, R. M. (1994). La formación del profesorado contemporáneo. Currículo y sociedad. Congreso Pedagogía '95. Curso #2. La Habana. Cuba: Unesco
23. Álvarez, R. M., (1995), *Didáctica y currículum del docente*. La Habana, Cuba: CIFPOE-Varona.
24. Álvarez, R. M., (1996), *La contextualización del currículo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

25. Álvarez, R. M. (1996). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Tegucigalpa, Honduras: Universitaria.
26. Álvarez, R. M. (1996). *El desarrollo de habilidades de la Historia*. Honduras: Guaimar.
27. Andreeva, G. M., (1984). *Psicología Social*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
28. Ariana, S. (1995). La comunicación, un compromiso de educación. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba: Unesco.
29. Arias, G. (2003). *Cartas al maestro. Hablemos sobre la comunicación oral*. Folleto 3. Español. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
30. Arroyo, G., y Serrano, E., (2016). Retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 3(1e).
31. Asensio, J. (1991) La comunicación como medio educativo. *Revista Educar*, (18), pp41-52.
32. Austin, J.L (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
33. Báez, M., (2006), *Hacia una comunicación más eficaz*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
34. Barrera, A.D. (2009). Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el primer año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, del ISP Rafael M. de Mendive, de Pinar del Río. (Tesis de doctorado). Cuba.
35. Batista, N. (2003). *La racionalidad comunicativa y la formación profesional*. En *Ética y Sociedad*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
36. Báxter, E. (1997), La comunicación educativa ¿le corresponde solo al maestro? Curso Pre-evento. Evento Internacional Pedagogía'97. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba: Unesco
37. Báxter, E., (1999), *¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos?* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
38. Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la Competencia Comunicativa. [en línea]. *Razón y Palabra*, (41)

Oct.-Nov. Recuperado de [http:// www.razónypalabra.htm](http://www.razónypalabra.htm). Acceso: 18 de abril de 2013.

39. Berges, J. M. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. (Tesis de doctorado). Villa Clara, Cuba.
40. Berguría, R. (2006). Modelo pedagógico para la formación del subsistema no verbal de la competencia comunicativa de los docentes de la Educación Especial (Tesis de doctorado). Ciego de Ávila, Cuba.
41. Berlo, D., (1990), *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
42. Berlot, Y. (2012). Tareas comunicativas para el desarrollo de la comunicación oral en inglés con fines profesionales (Tesis de doctorado). Guantánamo, Cuba.
43. Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1998). Conferencia metodológica sobre formación de habilidades. Holguín, Cuba: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
44. Bermúdez, R., Pérez, L. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
45. Bernárdez, E. (2001). De monoide a especie biológica: aventuras y desventuras del concepto de lengua.-- *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, ISSN 1576-4737, (7).
46. Blanco, A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
47. Bobneva, M. I., (1989). Las normas de comunicación y el mundo interno de la personalidad. En *El problema de la comunicación en Psicología* (pp 262-284). La Habana: Ciencias Sociales.
48. Bodalev, A. A., (1986) El desarrollo de la percepción del hombre por el hombre en la comunicación. En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* (pp 132-137). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
49. Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio en Escudero. En *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid, España: Síntesis Educación.
50. Bolívar, A. (2002). Más allá de la formación: El desarrollo de competencias.

www.arearh.com/formacion/masallaformacion.htm.

51. Bonachea, A. I. (2012). El desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes de 1er año de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (Tesis de doctorado). Santi Spíritus, Cuba.
52. Bonilla, L. (2004) Currículum y desarrollo curricular. Base conceptual de datos. Línea de investigación sobre gerencia y calidad de la educación desde el enfoque de la educación comparada sobre definiciones de currículum y desarrollo curricular. Recuperado de <http://www.monografias.com>.
53. Borbón, O. G. (2011). Pertinencia de una estrategia para el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés del colaborador. (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
54. Borot, E., León, O., López, I. (2014), *Taller deconstrucción de textos orales y escritos*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
55. Borzone, A y Rosemberg, C., (1994), El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de integración del maestro. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (pp 67-68), España.
56. Bravo, G. (2006). Una Estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la Comunicación Didáctica. (Tesis de doctorado). Oviedo, España. Universidad de Oviedo,
57. Bravo, G., Sánchez, L., y Jurado, M. (2014). Una estrategia diferente para la formación del profesorado desde la comunicación. 1er Taller de Alianzas Estratégicas para la Internacionalización de la Educación Superior. Cienfuegos, Cuba.
58. Bravo, G. (2014). Habilidades comunicativas en las carreras de las Ciencias de la Salud. *Revista Medisur*, Vol 5 (6).
59. Brenes, R. (2011). Desarrollo de la Expresión oral y la Comprensión auditiva como parte de la competencia comunicativa y desde el enfoque comunicativo en estudiantes de educación

diversifica de colegios públicos de Cartago en 2009 (Tesis de doctorado). Universidad Estatal a Distancia. Doctorado Latinoamericano en Educación. Costa Rica.

60. Brito, H. (1984). Hábitos, habilidades y capacidades. *Revista Varona*, (13). La Habana, pp 73-87.
61. Brito, H. (1983). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana: Pueblo y Educación.
62. Briz, E. (2014). Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo (Tesis de doctorado). Facultad de Educación. Departamento de Lenguas y Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de Zaragoza.
63. Brizuela, L., Ramírez, H. De la Torre, R., Izaguirre, R. (2009). La comunicación educativa: algunos enfoques en el proceso docente-educativo. En *Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana. Selección de lecturas*, (pp 395-403). La Habana: Félix Varela.
64. Bueva, L.P., (1978), El hombre: actividad y comunicación. Moscú: Nauka.
65. Calsamiglia, E. y Tusón, A. (2004). Las cosas del decir. España: Ariel.
66. Calzadilla, M. (2012). La competencia comunicativa oral (Tesis de maestría). Holguín, Cuba.
67. Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesoras y formadores*. Alicante, España.
68. Canale, M., Swain, M. (1980a). *Applied Linguistics*. In Richard and Schmidt (Ed.), London
69. Canale, M. y Swain, M. (1980b). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, (1).
70. Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards, J.C. and R.W. Schmidt (Ed.), *Language and Communication*. London: Longman.
71. Canale, M y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Rev. Signos* (18) Recuperado 8/04/08 (abril-junio).
72. Canale, M. y Swain, M. (1996). De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje

comunicativo. Traducción de Miguel A. Murcia. *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*, (17), enero-marzo, pp.2-27.

73. Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 6, (12), mayo-agosto. Artículo en línea, disponible en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta12/12invest1.pdf> (Fecha de consulta: octubre 2006).
74. Cantillo, H. (2005). Alternativa metodológica de la comunicación educativa para el programa Español Literatura del Primer año de la carrera Educación especial del ISP Rafael María de Mendive. (Tesis de maestría). La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
75. Cañas, J.M. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. España: Íttakus, sociedad para la información: S.L. C/.
76. Casadevall, A. (2006). Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del profesor general integral de Secundaria Básica. (Tesis de doctorado). Ciego de Ávila, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Félix Valera Morales.
77. Casales, J. C., (1998), *Actividad de dirección y proceso de comunicación dirigente grupo*. En: *Revista Cubana de Psicología*. Vol 5, No 1.
78. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). La didáctica de la lengua oral. *Revista Comunicación, lenguaje y educación* (23).
79. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
80. Cassany, D. (1999) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
81. Cassany, D. (2000) *Describir el escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
82. Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
83. Castañeda, E. (2007). Enfoque sistémico del diseño curricular. Síntesis metodológica Universidad

Virtual CUJAE. Curso de pedagogía para profesores jóvenes. La Habana, Cuba: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.

84. Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. y otros (2005). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
85. Castellano, M.C. (2011). Modelo didáctico para desarrollar la expresión escrita en función del perfeccionamiento de la competencia comunicativa y sociocultural en la formación inicial del licenciado en Instructores de Arte (Tesis de doctorado). Camagüey, Cuba.
86. Castillo, A. (2000). *El sobresaliente y la competencia comunicativa*. Colombia: Proyecto CAS.
87. Castillo, M. C. (2011). Modelo didáctico para desarrollar la expresión escrita en función del perfeccionamiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de lengua inglesa (Tesis de doctorado). México.
88. Castro, H. (1995) Problemas comunicativos más frecuentes de los docentes en el proceso de enseñanza en la escuela media. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba: Unesco
89. Cátedra UNESCO. (2007) *Freire y la comunicación*. Recuperado el 03/10/2009 de <http://www.infoamerica.org/teoría/freire1.htm>.
90. Centro Virtual Cervantes (2011). *Competencia comunicativa*. [en línea] *htm*. Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2013. Reservados todos los derechos. Disponible en: cvc@cervantes.es . Acceso: 08 /09 /11.
91. Cerezal, J. y Fiallo, J. (1989). El método Delphi. En Los métodos científicos de las investigaciones pedagógicas, (pp 81-87). La Habana: Ciencias Sociales.
92. Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En: *ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso*, Vol. 1 (1) 2001. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela, pp. 7-22.
93. Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Pueblo y

Educación.

94. Chávez, J., Fundora, R.A., Pérez, L. (2011). *Filosofía de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
95. Chomsky, N. (1975). Nuestro Conocimiento del Lenguaje Humano: Perspectivas Actuales. [version electronic] Recuperado el 16/06/2009 de fccl.ksu.ru/issue001/winter.97/ch_es.pdf.
96. Comunicación. La tarea más difícil.-- www.gestiondeventas.com/comunicacion.htm-9k- En caché- Páginas similares.
97. Concepto de comunicación. Fundación José Higuera Miranda.-- www.fundacionjhm.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=67- Páginas similares.
98. Concepto y elementos de comunicación. html.rincondelvago.com/concepto-y-elementos-de-comunicacion.html-23k- En caché - Páginas similares.
99. Córdova, M.D. (1987). Una aproximación al estudio de la comunicación profesor-alumno. Congreso Interamericano. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, pp. 3-15.
100. Crespo, T. (2006). Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. Lima, Perú: San Marcos.
101. Cruz, A., (2001), *Modelo general para la evaluación del currículo*, La Habana, Cuba: ISP Enrique José Varona.
102. Cuba. Ministerio de Educación. (2011). Programa Director de Lengua Materna. Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2011-2012. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
103. Cuba. Ministerio de Educación. (2011). Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar la efectividad de la aplicación del Programa Director de Lengua Materna. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación
104. Danilov, M.A. y Skatkin, M.N. (1978, 1980). Didáctica de la escuela media. La Habana. Cuba: Libros para la Educación.
105. Davis, F., (1976), *La comunicación no verbal*, Madrid: Ed Alianza.

106. Davidov, V., (1982), *Tipos de generalización*, La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
107. Davidov, V., (1988), *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
108. De Acosta, A y Serna, I. (1994). Actividades para adquirir la competencia comunicativa y estrategias de aprendizaje. *Revista aula de innovación educativa*, (33), diciembre, España.
109. De Alba, A. (1995). Intereses en juego en la definición del currículo. *Rev Novedades Educativas*. Año 11. N° 105.
110. De Armas, N. (2011). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. En *Resultados científicos de la investigación educativa*, (pp 1-7). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
111. De Armas, N., Valle, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
112. Del Risco, R. (2008). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el Proceso de Enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua (Tesis de doctorado). España.
113. Demuth, P. B. (2004). Modelos curriculares. Análisis y reconstrucción. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste UNNE. Comunicación Científica y Tecnológica.
114. Diamalver Romero, A. (2011). Desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas para la enseñanza de la escritura en los docentes del programa de formación en Comunicación Social (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
115. Díaz, F. (1985). Didáctica y currículum. México D.F, México: Ediciones Nueva y Trillas.
116. Díaz, F. (1994) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas* (2° edición), Buenos Aires, Argentina: Aique.
117. Díaz, F. (1995). Metodología del diseño curricular para la Educación Superior. México, México: Trillas.
118. Diccionario de la Real Academia Española (1953). Madrid, España: Reverté.

119. Diccionario de la Real Academia Española. (2001) Madrid, España: Espasa-Calpe
120. Diccionario Etimológico. (1973). Madrid, España: Gredos.
121. Diccionario de Filosofía, (1994) Moscú, URSS: Progreso.
122. Domínguez, I., (2004), *Comunicación y Discurso*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
123. Domínguez, I., (2010), *Comunicación y texto*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
124. Domínguez, I. (2011), *Programa de la Disciplina Lenguaje y Comunicación*. Ciudad de La Habana, Cuba. Ministerio de Educación
125. Domínguez, I., Roméu, A., Abello, A.M. y otros (2013). Lenguaje y comunicación. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
126. Durán, A. (1990). Desarrollo de habilidades comunicativas. Revista Educación, (76), enero- marzo, La Habana, pp. 21-23.
127. Durán, A. (1995, 2002), *El Proceso Docente-Educativo como proceso comunicativo*. En Comunicación Educativa (pp37-46 y 77-85). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
128. Durand, R. (1971) El método Delphi y la perspectiva del hidrógeno. Rev Metra.
129. Fariñas, G., (1987) (1989) (1990), *La formación de habilidades generales para la actividad de estudio*, La Habana, Cuba: CEPES.
130. Fariñas, G., (1997), *Maestro una estrategia para la enseñanza*. La Habana, Cuba: Academia.
131. Fernández, A. M. (1994). Teoría y práctica de la comunicación en la escuela. Selección de artículos. Serie Varona. La Habana, Cuba.
132. Fernández, A. M. y Córdova, M. D. (1995). Personalidad y comunicación. En Psicología para Educadores. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
133. Fernández, A. M., Durán, A. y Álvarez M. I., (1995), *Comunicación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
134. Fernández, A. M. (1995, 2002). La comunicación extraverbal. En Comunicación Educativa (pp 23-27 y 35-40). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

135. Fernández, A. M. (1996). La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
136. Fernández, A. M. (1999). La competencia comunicativa del docente: Exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo. La Habana, Cuba.
137. Fernández, A. M. (1999). Las habilidades para la Comunicación. Teoría y Práctica de la Comunicación en la escuela. La Habana, Cuba: ISP E. J. Varona, [s.n.]
138. Fernández, A. M. (2000). Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y la comunicación. Ver Digital de Educación y Nuevas tecnologías. Con texto Educativo, (9), jul.
139. Fernández, A. M., Álvarez M. I., Reinoso, C. y Durán, A. (1995, 2002), Comunicación educativa. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
140. Fernández, E. (2010). *Decir y comunicar*. En *(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de de la lengua española y la literatura*, (pp195-211). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
141. Fernández, M. (1991a). *Psicología diferencial de los profesores: la complicación de los estilos de los profesores en las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, España: Siglo XXI.
142. Fernández, R, Rodríguez, M., Torres, M. (1996). *La comunicación, una herramienta imprescindible en el trabajo diario*. Programa Para la vida. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
143. Fernández, S. (2005). Diseño curricular de un proyecto para la enseñanza del inglés por televisión dirigido a adultos en el contexto cubano (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
144. Ferreira, G. L. (2005). Modelo curricular para la disciplina integradora en las carreras de perfil técnico e informático y su aplicación en la carrera Ciencia de la Computación (Tesis de doctorado). Villa Clara, Cuba: Universidad Central de las Villas.
145. Ferrer, M. T. (2002). Modelo para la evaluación de habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique

José Varona.

146. Ferrer, M.T (2004). Las habilidades pedagógico-profesionales en el maestro primario. Modelo para su evaluación. En *Profesionalidad y práctica pedagógica*, (pp 77-93). La Habana: Pueblo y Educación.
147. Fiallo, J. (1996) *Las relaciones intermaterias: una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
148. Figueredo, E., (1982), *Psicología del lenguaje* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
149. Figueroa, M. (1980). Principios de organización del lenguaje. La Habana, Cuba: Academia.
150. Figueroa, M. (1983). *La dimensión lingüística del hombre*. México: Presencia Latinoamérica.
151. Figueroa, M. (2000) Problemas de teoría del lenguaje. La Habana, Cuba: Universidad para todos (tabloide), Juventud Rebelde.
152. Forgas, J.A. (2003). Modelo para la Formación Profesional, en educación Técnica y Profesional, sobre la base de Competencias Profesionales, en la Rama Mecánica (Tesis de doctorado). Santiago de Cuba, Cuba: ISP Frank País García.
153. Fuentes, H. (1994) Folletos de Conferencias sobre Diseño Curricular. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. p. 6.
154. Fuentes, H. (1998). Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
155. Fuentes, H., Forgas, J. (2001) Modelo para la formación profesional en la E.T.P. sobre la base de competencias en la rama Mecánica. Artículo presentado en "IVETA 2001 Conference", Montego Bay, Jamaica. Disponible en: <<http://www.iveta.itweb.org/>> [Consultado 23/11/2001]
156. Galindo, A., (1991), *Transmisión verbal y comunicación bases para una evaluación positiva de los errores del aprendizaje*. Revista Educar (18), España.
157. Gallo, J., González, G. (2000). Introducción a la Metodología de la Investigación Pedagógica y Técnica. La Habana, Cuba: <https://www.ecured.cu/Metodología-de-la-Investigación->

Científica.(PDF).

158. García, Á. (2012). Sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la competencia para la comunicación educativa en estudiantes de octavo grado (Tesis de maestría). Matanzas, Cuba: IPVCP Horacio Rodríguez.
159. García, E. (1972). *Lengua y literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
160. García, I. (2008). Competencia comunicativa del maestro en formación. (Tesis de doctorado). Granada, España.
161. García, M.G. (2015). Comunicación y relaciones interpersonales. Revista Tendencias Pedagógicas, Vol 2, pp11-17.
162. García, G., Caballero, E. (2004) *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
163. Ginoris, O., Addine, F, Turcaz, J. (2006). Curso de didáctica general (Material básico), en Maestría en Educación. La Habana, Cuba: IPLAC.
164. Ginoris, O. (2009). *Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
165. Glass, E., (2002). *Textos y abordajes*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
166. Glass, E., (2003). Tratamiento de las estructuras lingüísticas en el proceso de comprensión y construcción de textos. En *Acerca de la enseñanza del español y la literatura* (pp 70-90). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
167. González, A. M., Reinoso, C. (2004). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
168. González, D., Rodríguez, M. e Imbert, N. (2014). Psicología Educativa. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
169. González, F., (1989), Personalidad y Comunicación: su relación técnica metodológica. En *Temas sobre la actividad y la comunicación* (pp 327-348). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

170. González, F. y Mitjáns, M. A. (1989). La personalidad. Su educación y desarrollo. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
171. González, F., (1995), *Comunicación, personalidad y desarrollo*, La Habana: Pueblo y Educación.
172. González, M. Hernández, H. Sanz, T. (2003). Curriculum y formación profesional. La Habana, Cuba: CEPES
173. González, V., (1989), *Profesión comunicador*. La Habana, Cuba: Pablo de la Torriente.
174. González, V., Castellanos, D., Córdova, M. (1995, 2001), Comunicación. En *Psicología para educadores*, (pp 66-90). La Habana: Pueblo y Educación.
175. González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior, V XXII.
176. Google (2011) *El lenguaje corporal*. [on line] Disponible en: <http://www.empleolibre.com>. Acceso: 6/10/2011.
177. Google (2011). *El proceso de la escucha activa*. [on line] Disponible en: <http://www.empleolibre.com>. Acceso: 6/10/2011.
178. Google (2011). *Los beneficios de la escucha activa*. [Sitio web]. Disponible en: <http://www.empleolibre.com>. Acceso: 6/10/2011.
179. Google (2011). *Los secretos de la escucha activa*. [Sitio web]. Disponible en: <http://www.empleolibre.com>. Acceso: 6/10/2011.
180. Google (2011). *La escucha empática*. [Sitio web]. Disponible en: <http://www.empleolibre.com>. Acceso: 6/10/2011.
181. Gordón, A. (1990). Desarrollo de habilidades comunicativas. Revista Educación Vol 20 (76), pp 37-45.
182. Gumucio, A. (2015). Comunicación y Educación. Una deuda recíproca. Rev La Hojarasca, 17-feb.
183. Gutiérrez, F.E., (1976) *Pedagogía de la comunicación*, San José, Costa Rica: Costa Rica.
184. Gutiérrez, F.E., (1985). Educación participativa, En *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*

(pp. 109- 117). México D.F, México: Ediciones El Caballito.

185. Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa* [versión digital]. Recuperado el 4/08/07 de www.paginadefinitiva.com/TeoriadelaaccioncomunicativaJürgenHabermas.
186. Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona, España: Paidós.
187. Halliday, M. (1982) Bases funcionales del lenguaje, En *Exploraciones sobre funciones del lenguaje*.
Rev Médica y Técnica.
188. Hau Hoang, H. (2012). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes universitarios en la clase de español*. (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
189. Heineman, P., (1980), *Pedagogía de la Comunicación no verbal*. Barcelona, España: Herder.
190. Hernández A.J., (1991), *Acción comunicativa e interacción social*. Madrid, España España Popular, S.A.
191. Hernández, E. (2013b). *Leer y escribir en la Universidad: imperativo actual desde la formación inicial del educador en la Facultad de Ciencias Pedagógica "Raúl Gómez García", de la Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"*. En *Memorias I Seminario Científico Nacional* (pp 99-106). La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
192. Hernández, M. (2015). *Estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial*. (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona.
193. Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación 1*. La Habana: Félix Varela.
194. Hernández, R. (2004). *Metodología de la Investigación 2*. La Habana: Félix Varela.
195. Horruitiner P., (1994), *Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana*. La Habana, Cuba: ISPJAM.
196. Horruitiner, P. (2006) *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
197. Horruitiner, P. (2009). *La universidad en la época actual*. En *Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana. Selección de lecturas*, (pp1-16). La Habana: Félix Varela.

198. Hymes, D. y Gumperz. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, México: UNAM Instituto de investigaciones antropológicas.
199. Hymes, D. (1974). Communicative Competence and Communicative Language Teaching. [version electronic] Recuperada el 07/05/ 2008 de www.monografias.com/competencia-comunicativa.shtml.
200. Hymes, D., (1974). Competencia comunicativa: Ed J. Pride and J. Colmes.
201. Iliasov, I., Liandis, Ya., (1984). Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación.
202. Jurado, M., Bravo, G., y Muñoz, I. (2016). La comunicación y los métodos de enseñanza-aprendizaje en el licenciado en educación. Rev Serance, Vol 36, pp 141-151.
203. Jurado, M., Bravo, G., y Rodrigo, C. (2016). La comunicación en la formación del profesional del arte. Revista Conrado, Vol 12(53),pp 87-92.
204. Kan-Kalik, V. A. (1990). La comunicación pedagógica". Revista Pedagogía Soviética (2).
205. Kan-Kalik, V. A. (1992). *Para el maestro, sobre la comunicación pedagógica*, La Habana, Cuba: MES.
206. Knapp (1982). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós
207. Kaplún, M., (1983), "Hacia nuevas estrategias de comunicación". Revista UNESCO.
208. Kaplún, M., (1998), Procesos educativos y canales de comunicación. Rev Comunicar Andalucía. (11) pp 158-165.
209. Kaplún, M., (1998), *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, España: De la Torre.
210. Kaplún, M., (2001), *Comunicación, educación y cambio*, La Habana, Cuba: Caminos.
211. Kaplún, M., (2002), *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*, La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
212. Kolominki, Ya., (1974). *La psicología de la acción recíproca en los grupos pequeños*. La Habana:

Pueblo y Educación.

213. Kraftchenko, O. (1988). *Los estilos de la comunicación educativa*. La Habana, Cuba: CEPES
214. Krafchenko, O. (1989). Los niveles de regulación moral del comportamiento y la importancia de la comunicación y de los modelos en el desarrollo del nivel superior de autorregulación. *Revista cubana de Psicología* Vol 6, (3).
215. Krafchenko, O. (1990). Papel de la comunicación pedagógica y del profesor como modelo en la formación moral de adolescentes y jóvenes. En *Investigaciones acerca de la formación moral de las nuevas generaciones*, (pp 83-88). La Habana, Cuba: Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
216. Krafchenko, O. (1990). La comunicación como categoría de la psicología marxista en el estudio de la formación de la esfera moral de adolescentes y jóvenes. En *Investigaciones acerca de la formación moral de las nuevas generaciones*, (pp 89-94). La Habana, Cuba: Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
217. Larrea, E. (2014). *El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica*. Quito, Ecuador: CES.
218. Lenguaje de la comunicación. [www. http// lalineade lenguajes. Biogia.com](http://lalineade lenguajes.Biogia.com).
219. Leontiev, A. (1975) *La comunicación como objeto de investigación psicológica. Problema metodológico de Psicología General*. Moscú, Rusia: Neuka.
220. Leontiev, A. (1979). *La comunicación pedagógica*. Moscú, Rusia: Znanie.
221. Leontiev, A. (1982). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
222. Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
223. Lomas, C. (1996). La comunicación en el aula. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*.
224. Lomas, C., (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. I y II*, Barcelona, España: Paidós.
225. Lomas, C., (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas (comp)* Barcelona, España:

Paidós.

226. Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2003). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Revista Signos*, (7), pp 26-53.
227. Lomas, C., (2006). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse (comp). Colombia: Cooperativa editorial.
228. Lomov, B. F. (1989). Las categorías de la comunicación y de la actividad en la Psicología. En *Temas sobre la actividad y la comunicación* (pp 348-372). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales
229. Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en Psicología*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
230. López, I. y León, B. (2014). La comunicación. En *Taller de construcción de textos orales y escritos* (pp 1-34). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
231. López, L., (2003), *Comunicación social. Selección de textos*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
232. López, M. (1989), *Cómo enseñar a determinar lo esencial*. La Habana: Pueblo y Educación.
233. López, M. (2002), *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?* En Preguntas y respuestas para evaluar la calidad del trabajo en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.
234. López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, versión On-line ISSN 0718-0934, v.35 n.51-52 Valparaíso 2002, pp. 195-215. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php> Acceso: 13/07/2013.
235. López, Y. (2007). Estrategia didáctica para desarrollar habilidades comunicativas hacia la expresión oral en estudiantes de psicología. (Tesis de maestría). Cienfuegos, Cuba: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
236. Mañalich, R., (1999), *Taller de la palabra*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
237. Marimón, J.A. y Guelmes, E. (2011). Aproximación al modelo como resultado científico. En *Resultados científicos de la investigación educativa*, (pp 8-21). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

238. Marinkovich, J. (2003). La enseñanza de la lengua en Chile. La enseñanza de la lengua en Latinoamérica. Colección TEXTOS (32). España.
239. Márquez, A. (1989). Las habilidades pedagógicas. Santiago de Cuba, Cuba. Impresión Ligera
240. Márquez, J. L. (1999). La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. (Tesis de doctorado) La Habana, Cuba.
241. Martely, L. E. (2009). Cultura, identidad y comunicación: proyecto curricular para el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural de los jóvenes sancionados en centros penitenciarios. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Ciudad de la Habana.
242. Martí, J., (1970), *Ideario pedagógico*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
243. Martínez, E. (2013). Modelo y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos (Reflexiones). [servicio. bc.uc.edu.ve/educación/revista/a3n6/3-6-13.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/a3n6/3-6-13.pdf)
244. Martínez, M., (2005), Los Métodos de Investigación Educacional: Lo Cuantitativo y lo Cualitativo. En *Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y polémicas actuales*, (pp 109-113). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
245. Martínez, M. (2005), *Metodología de la Investigación Educacional. Desafíos y polémicas actuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
246. Martínez, M. (2008). Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera. (Tesis de doctorado). Cienfuegos, Cuba: Universidad Carlos Rafael Rodríguez
247. Marx, C., y Engels, F. (1973). Obras escogidas. Moscú: Editorial Progreso, pp 371 – 382.
248. Montes de Oca, N. (2001) La argumentación en el lenguaje de la matemática: su contextualización en la asignatura Geometría I. (Tesis de Doctorado), Camagüey, Cuba
249. Montes de oca, N. (2004). La formación y desarrollo de habilidades en el proceso docente. Nancy Montes de Oca - Monografias_com.htm, Camagüey.

250. Morales, C. A. y Mora, N. (2009). Caracterización del discurso Pedagógico en el aula de clase de la Universidad del Quindío. *Revista Investigación Universitaria Quindío* (19), pp.54-62.
251. Moreira, C. (2011). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en la formación inicial de la licenciatura en instructor de arte (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
252. Morris., (1994), *El mono desnudo*, Barcelona: Ed Plaza.
253. Morris., (2002), *El animal humano*, Barcelona: Ed Debolsillo.
254. Mulet, M. (2016) Fundamentos psicológicos, pedagógicos y gnoseológicos de las habilidades profesionales pedagógicas. [www.monografias.com/trabajos37/habilidades-pedagogicas](http://www.monografias.com/trabajos37/habilidades-pedagogicas/habilidades-pedagogicas.shtml) / [habilidades-pedagogicas.shtml](http://www.monografias.com/trabajos37/habilidades-pedagogicas/habilidades-pedagogicas.shtml) - 28k - En caché - Páginas similares. Revisado 2016.
255. Muñoz, C. y Cisneros, M. (2012). Fundamentos para la construcción del Discurso Profesional en el Aula Universitaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* No. 20 ISSN0121-053X julio-diciembre, pp.111-120.
256. Niño, V., (2008), *Competencias en la Comunicación*. Bogotá, Colombia: ECOE.
257. Nocedo, I., Abreu, E. (1978). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*, 2da parte. La Habana: Pueblo y Educación.
258. Nosulenko, V. N., (1989), La comunicación en la evaluación de señales. En *El problema de la comunicación en Psicología* (pp 47-64). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
259. Nussbaum, L. y Tusón A. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. *Rev. Signos. Teoría y Práctica de la Educación* Vol 5 (12) pp.45-68.
260. Nussbaum, L. & Tusón A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Rev Signos*. España, (17).
261. Ojalvo, V. (1987). La comunicación pedagógica y los métodos de entrenamiento socio-psicológicos. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
262. Ojalvo, V. (1990). Aspectos socio-psicológicos de la comunicación pedagógica y su importancia

para el trabajo docente educativo. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

263. Ojalvo, V. (1994). La comunicación en el aula: su investigación y entrenamiento. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol 14, (1). La Habana.
264. Ojalvo, V. (1995). Estructura y funciones de la comunicación. En *Materiales del curso de comunicación educativa*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
265. Ojalvo, V. (1995). La educación como proceso de interacción y comunicación. En *Materiales del curso de Comunicación educativa*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
266. Ojalvo, V. (1995). Experiencias nacionales e internacionales en el entrenamiento de la comunicación educativa. *Pedagogía 95*. La Habana, Cuba: Unesco.
267. Oñate, N., Ramos, I. y Díaz A. (1990), Utilización del Método Delphi en la pronosticación: una experiencia inicial. La Habana, Cuba: Instituto de Investigaciones Económicas de la Junta Central de Planificación.
268. Orti, R. (2006) Estudio de la competencia intercultural a partir de interacciones orales Recuperado el 12/07/08 de www.crit.uji.es/ /RobertoOrti/.
269. Ortiz, E. (1989). Utilización del entrenamiento sociopsicológico para el desarrollo de la comunicación interpersonal en futuros maestros. *Revista Cubana de Psicología*. Vol 7, (2).
270. Ortiz, E. (1995). El estilo comunicativo del maestro. *Pedagogía 95*. La Habana, Cuba: Unesco.
271. Ortiz, E. (1996). Perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro de la enseñanza media para su labor pedagógica. (Tesis de doctorado). Villa Clara, Cuba: Universidad Central de las Villas.
272. Ortiz, E. (1997). ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro? Colección *Pedagogía 97*. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.
273. Ortiz, E. y González, V. (2010). Comunicarse y aprender en el aula universitaria. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Holguín, Cuba: Universidad Holguín.
274. Ortiz, E. y González, V. (2013). *La Comunicación Educativa*. Caracas, Venezuela: Mar Abierto.
275. Ortiz, R. (2002) Integración de las funciones del proceso formativo en el diseño de la Física para

Ingeniería Química. (Tesis de Doctorado). Universidad de Camagüey, Cuba.

276. Páez, I. (2003). Enfoque Comunicativo y enseñanza de la lengua materna. La enseñanza de la lengua en Latinoamérica. Barcelona: Rev Grao. (32) ene (pp. 63-67).
277. Para el maestro sobre la comunicación pedagógica: curso 1991-1992. La Habana, Cuba: MINED.
278. Parra, I.B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
279. Parra, J.F. (1999). Una propuesta factible para mejorar la comunicación interalumnos. Pedagogía 99. La Habana, Cuba: Unesco.
280. Parra, J.F. y Más, P. (2003a). La Competencia Comunicativa Profesional Pedagógica. Una aproximación al estudio de su definición. Disponible en: <http://www.monografias.com>. Acceso: 4 de febrero de 2013.
281. Parra, J.F., Peña, S. y Más, P. (2003). *El Estilo de Comunicación como una dimensión de la Competencia Comunicativa Profesional Pedagógica*. <http://www.monografias.com>. Acceso: 4 de febrero de 2013
282. Parra, J.F. (2004). La competencia comunicativa profesional pedagógica: Una aproximación a su definición. La Habana, Cuba: ISPEJV.
283. Parra, J.F. (2005). La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición. Disponible en <http://www.google.com/> consultado 2011
284. Parra, M. (1989). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional
285. Parra, M. (2005). Competencias y la comunicación Recuperado el 04/11/07 de www.compucasa.C./doct.artic/a.
286. Pascuali, A., (1979), *Comprender la comunicación*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
287. Peña, I. (2013). Consideraciones sobre la competencia comunicativa oral profesional pedagógica

(Tesis de doctorado). Holguín, Cuba.

288. Pérez, G., García, G., Nocedo, I., García, M. (2015) Metodología de la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
289. Pérez, O. (2006). Un sistema de capacitación para el desarrollo de competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP. (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba.
290. Pérez, M.L. (2007). Diseño Curricular de la disciplina Lengua Española para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la formación inicial del maestro primario. (Tesis de doctorado) La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
291. Pérez, G. y Nocedo, I. (1983). Metodología de la investigación pedagógica y psicológica La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
292. Pérez, G. (2002). Metodología de la investigación educativa. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
293. Petrovski, A., (1981), *Psicología general*, La Habana, Cuba: Libros para la Educación
294. Petrovski, A., (1981), *Psicología General*. Moscú, Rusia: Progreso
295. Petrovski, A., (1989), *Teoría psicológica del colectivo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
296. Piaget, J., (1973), *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
297. Pichón, E., (1985), *Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
298. Pilleaux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Rev Estudios Filológicos*, (36), pp. 143-152. Disponible en: <http://scielo.cl.php> . Acceso: 6 de mayo de 2013.
299. Pino, C. E. (2003). Un modelo para el aprendizaje de las habilidades profesionales como base para la formación de competencias profesionales, en el proceso de formación del licenciado en educación en la especialidad eléctrica, a través de la disciplina Electrónica (Tesis de doctorado). Holguín, Cuba: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
300. Pompa, Y.C. (2009). Una propuesta curricular para las carreras de la Enseñanza Media Superior desde la perspectiva de la comunicación profesional. (Tesis de Maestría). Cienfuegos, Cuba.

Instituto Superior Pedagógico Conrado Benítez García.

301. Pompa Y. C. (2011). Una propuesta curricular para las carreras de la Enseñanza Media Superior desde la perspectiva de la Comunicación Profesional. Rev Conrado. Cd Pedagogía 2011, (09981). ISBN 978-959-18-0586-7.
302. Pompa Y. C. (2012). Una visión del fenómeno la comunicación desde el enfoque CTS. Rev Conrado V8, (35) oct-dic. ISBN 1990-8644.
303. Pompa Y. C., Pérez I. A. (2013) La comunicación y el arte: dos procesos indisolubles. Rev Conrado. V8, (37) abr-jun. ISSN 1990-8644.
304. Pompa, Y. C. (2013). La comunicación profesional. Un curso de preparación para el claustro formador. Rev Conrado, (10495). ISBN 978-959-18-0826-4.
305. Pompa, Y. C. (2013). El papel de la comunicación en la labor pedagógica. La competencia comunicativa como habilidad profesional. Editorial Académica Española EAE (libro en soporte digital) 978-3-659-06321-3
306. Pompa, Y. C., Pérez, I. A. (2014). El proceso de formación de los docentes en el área de lengua materna en las carreras de perfil pedagógico. Revista Conrado, (10938) ISBN 978-959-18-1032-8
307. Pompa, Y. C., Pérez, I.A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. Rev Universidad y Sociedad. Vol 7 (2). ISSN –2218–3620.
308. Pompa, Y. C., Pérez, I. A. (2016). La comunicación como habilidad en la profesión pedagógica: una propuesta curricular. Memorias del 8vo Seminario Internacional Docencia Universitaria. Cienfuegos: Ed Universo Sur, sep. ISBN 978-959-257-453-3.
309. Pompa, Y. C., Pérez, I.A., Varela, Y. C. (2016). La comunicación en la profesión pedagógica como herramienta fundamental en la construcción del poder. Memorias del 9no Encuentro Internacional Presencia de Paulo Freire. Cienfuegos: Ed Universo Sur, may. ISBN 978-959-257-439-7.

310. Pompa, Y. C., Pérez, I. A. (2017) El desarrollo de habilidades para la comunicación, desde su condición de habilidad profesional, en los estudiantes de carreras pedagógicas. Rev Conrado. Vol 14, (61), ene-mar. [Http://Conrado.ucf.edu.cu/index.php/RCr](http://Conrado.ucf.edu.cu/index.php/RCr). ISSN: 1990-8644.
311. Porlán, R., (1997), *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: Díada.
312. Porro, M. y Báez, M. (2004). *Práctica del idioma español*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
313. Portela, Y. (2013). *Desarrollo de la comunicación educativa en el proceso de formación del estomatólogo general básico* (Tesis de doctorado). Ciego de Ávila, Cuba: Universidad de. Ciego de Ávila
314. Predvechni, G. P Y Sherkovin, YU A. (1986). *Psicología social*. La Habana, Cuba: Política.
315. Prieto C. D. (1985). *Educando a través de la palabra. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México, México: El Caballito.
316. Pulido, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa en alumnos de 6to grado de la escuela primaria de Pinar del Río* (Tesis de doctorado). Pinar del Río, Cuba.
317. Quiroz, M.T. (2003) *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Grupo Editorial Norma, agosto.
318. Redondo, E., (1959), *Educación y comunicación*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, Madrid, España.
319. Reinoso, C. Rodríguez, M. y Linares, M. (2004). Una experiencia interesante: mi comunicación con los demás y conmigo mismo. En *Temas de introducción a la Formación Pedagógica* (pp 37-69). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
320. Reinoso, C., Fernández, A.M., Álvarez, M.I., (2007). *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
321. Rivera (2002). *La enseñanza del idioma: un Enfoque Comunicativo integral en la formación docente*. Costa Rica: Coordinación educativa y cultural centroamericana.

322. Rizo, M. (2007) Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. Revista de Asociación Nacional dos Programas de Posgrado en Comunicación. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. mrizog@yahoo.com
323. Riviere, P. (1970) El concepto del portavoz.-- (Clase dictada).
www.geomundos.com/salud/psicosocial/clase-el-concepto-de-portavoz-por-pichon-Riviere_doc_7752.html - 55k - En caché - Páginas similares. Revisado en 2009.
324. Rodríguez, L. (1989), *Orientaciones metodológicas. Español y Literatura*, séptimo grado. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
325. Rodríguez, J.C. (2013) Consideraciones sobre la competencia comunicativa oral profesional pedagógica en Inglés (Tesis de doctorado). Holguín, Cuba.
326. Rodríguez, M. (2003). Algunos aspectos de la comunicación y sus relaciones con la personalidad. En *Psicología de la personalidad. Selección de lecturas* (pp 63-68). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
327. Rodríguez, M., Reinoso, C. Linares, M. (2014). La comunicación en el contexto de las instituciones educativas. En *Psicología Educativa*, (pp 200-232). La Habana: Pueblo y Educación.
328. Rodríguez, M., Bermúdez, R., (2004). Habilidades profesionales, ¡no! hábitos profesionales, ¡sí! Revista Cubana de Educación Superior: editora Universitaria de la República de Cuba, pp 88-109.
329. Rodríguez, N. (1996). La competencia comunicativa de los profesores de la Facultad de Agronomía (Tesis de doctorado). Santiago de Cuba, Cuba.
330. Rodríguez, N. (2011). Caracterización de la competencia comunicativa a partir de la profesional pedagógica. Cuadernos de educación y desarrollo. *Revista Académica Semestral*, Vol. 3, (25) marzo. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced> . Acceso: 22 de febrero de 2013.
331. Rodríguez, N. (2017). La competencia comunicativa de los profesores de la Facultad de Agronomía de Sabaneta. Habilidades comunicativas. Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias

sociales, Consultado 2017.

332. Roldán, E. (2016). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (26-27), 31-32.
333. Roman, M. y Diez, E. (2003). *Aprendizaje y Curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
334. Roméu, A., (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana, Cuba: IPLAC.
335. Roméu, A., (1994). Comunicación y enseñanza de la lengua. *Revista Educación*. (83), sep-dic.
336. Roméu, A. (1995). El taller de comunicación: una vía efectiva para el desarrollo de las habilidades comunicativas. *Pedagogía 95*. La Habana, Cuba: Unesco
337. Roméu, A. (1999). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. En *Taller de la palabra, selección y notas* (pp 10-50). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
338. Roméu, A., (2003a), *Teoría y práctica del análisis del discurso y su aplicación en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
339. Roméu, A. (2003b). *El texto como unidad básica de comunicación. Características de la textualidad*. En *Acerca de la enseñanza del español y la literatura* (pp 6-20). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
340. Roméu, A., (2007a), *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
341. Roméu, A., (2007b), *La lengua como macroeje transversal del currículo: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Taller Nacional La Enseñanza de la Lengua y la Literatura .La Habana, Cuba.
342. Roméu, A., (2009), *Normativa: un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
343. Roméu, A., (2011), *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua:*

periodización y aportes. Presentación de resultados en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba.

344. Roméu, A. (2012). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.* Curso Intraevento 1er Encuentro Nacional de Educadores., Capítulo Cuba de la AELAC. La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba.
345. Roméu, A. (2013). *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en asignaturas no filológicas.* La Habana, Cuba: UCPEJV.
346. Ronquillo, E. (2009). *Competencia comunicativa: Evolución cronológica del término y elementos constitutivos (Tesis de doctorado).* México.
347. Rubinstein, S., (1964), *El desarrollo de la psicología: principios y métodos.* La Habana, Cuba: Universitaria.
348. Rubinstein, S., (1966), *El proceso del pensamiento.* La Habana, Cuba: Universitaria.
349. Rubinstein, S., (1980), *Principios de la Psicología General.* La Habana, Cuba: Revolucionarias.
350. Ruiz, A. (2005). *Estrategia metodológica para desarrollar en los docentes de la Educación Preuniversitaria la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura (Tesis de doctorado).* C. Ávila, Cuba.
351. Ruiz, M., (2000), *El enfoque integral del currículum para la formación de profesionales competentes.* México D. F, México: IPN.
352. Ruiz, O. (1996). *Diseño de un sistema de superación para el Perfeccionamiento de la habilidad de dirección del proceso docente educativo de los egresados del ISP Félix Varela. Tesis de maestría en Educación de avanzada.* La Habana: ISP Enrique José Varona.
353. Sálamo, I. (2009). *Estrategia metodológica para la preparación en la enseñanza del vocabulario del profesor de secundaria básica (Tesis de doctorado).* La Habana, Cuba. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona",

354. Sales, L., (2007), *Comprensión, Análisis y Construcción de Textos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
355. Sánchez, J., Ortega, N., Trigueros, L. A., y Alcázar, A. (2015). *Cómo comunicar y ser competente. Habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas*. Barcelona, España. S.A. Atelier Libros.
356. Sánchez, G. (1995). *La formación y desarrollo de habilidades comunicativas de la preparación profesional del Licenciado en Educación Primaria. (Tesis de doctorado)*. La Habana, Cuba: ICCP.
357. Sánchez, G. (2014). *Estudio de la comunicación intercultural en estudiantes universitarios de magisterio en lenguas extranjeras. Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Tesis de doctorado)*. España.
358. San Juan, B. M. (2011). *Modelo para la formación de la competencia comunicativa educativa de los profesores en formación inicial para la enseñanza de Ciencias Exactas (Tesis de doctorado)*. Holguín, Cuba.
359. Savel, H. (2005). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión-producción del texto expositivo escrito y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Humanidades primer año del ISP Juan Marinello (Tesis de maestría)*. Matanzas, Cuba.
360. Selección de lecturas. *Comunicación y grupo*. (2003). La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos Graciela Bustillos.
361. Silvestre, M. y Zilberteín, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
362. Sobrado, L., Sanz, C., Santillana, A. C., y Sánchez, R. R. (2016). *Comunicación orientadora y acción tutorial en educación*. Revista Paradigma, Vol 26 (1), pp117-136.
363. Solis, L., (2004), *La comunicación y los niveles de la lengua*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
364. Sorin, M., (1984), *Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en*

la Psicología no Marxista. Algunas contrapuestas. En *Psicología de la personalidad*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

365. Soussuere, F., (1973), *Curso de lingüística general*., La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

366. Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, España: Ediciones Morata.

367. Sujomlinsky, V.A., (1986), Entrego mi corazón a los niños. Moscú, Rusia: Progreso.

368. Talízina, N.F. (1986). Las vías y los problemas de la dirección de la actividad cognoscitiva del hombre, En *Antología de la psicología pedagógica y de las edades (pp 310-314)*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

369. Talízina, N.F., (1988), *Psicología de la enseñanza*. Moscú, Rusia: Progreso.

370. Tejera, J. (2008). Relaciones entre Comunicación y Educación para la formación de habilidades comunicativas. Contribuciones a las Ciencias Sociales. [www.eumed.net/ru/cccss/oz/jftc16](http://www.eumed.net/ru/cccss/oz/jftc16.htm) htm.

371. Tejeda, J. (2010). Las habilidades comunicativas en los estudiantes del ciclo clínico de la carrera medicina. (Tesis de Doctorado). Cienfuegos, Cuba.

372. Torres, M. (2000). *El diagnóstico psicopedagógico*. Conferencia ofrecida en el III Congreso Educacional Especial. La Habana, Cuba.

373. Torres, A. (2012). Estrategia metodológica. Una vía para optimizar la comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Física en el décimo grado. Trabajo presentado en el IX Taller internacional Enfiqui 2012, Cuba.

374. Torres, S. (2013). La comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Tesis de maestría). Quito, Ecuador: FLACSO. Sede

375. Torres, H. J. (1999). Caracterización de la Comunicación Educativa (I). Razón y Palabra, (13), año 4, ene-marz.

376. Torres, H. J. (2006). Caracterización de la Comunicación Educativa (Primera Parte). Roman Osipovich Jakobson. *Microsoft® Encarta® 2006* [DVD]. Microsoft Corporation, 2005. (13), Año 4, Enero - Marzo 1999.

377. Torres, G. y Cuevas, C. (2006). La modelación y los modelos en las investigaciones pedagógicas. Departamento de Dirección Científica Educacional.
378. Torres, Y.A. (2009). Estrategia de superación para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los directores de secundaria básica del municipio Cerro en el proceso de dirección. (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
379. Tsukanova, E. V. (1989). Influencia de las relaciones interpersonales en el proceso de comunicación en condiciones de actividad conjunta. En *El problema de la comunicación en Psicología* (pp 164-184). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
380. Túner, M.L., (2002), *Pedagogía de la ternura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
381. Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Rev Signos Teoría y Práctica de la educación*, (12).
382. Valdés, H. (1983). Teoría de la actividad y comunicación: ¿continuidad o ruptura? *Revista Cubana de Psicología*, (2-3), pp.3-11.
383. Valle, A., (2007), *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
384. Valcárcel, N. (1995). Acercamiento al estudio de la Comunicación en la Educación Avanzada. La Habana, Cuba.: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
385. Valcárcel, N. y Añorga, J. (2007). Estrategias comunicacionales para el mejoramiento profesional y humano. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
386. Van Dijk, T.A., (2001), Algunos principios de la teoría del contexto. ALED. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, Vol.1 (1).
387. Van Dijk, T.A., (2006), *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica*. Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra. Traducción de Adriana Patiño.

388. Varela, A. L. (2010). Los libros de textos y la competencia pragmática (Tesis de doctorado). México.
389. Vecino, F (2003). La educación universitaria en Cuba. Retos y perspectivas (conferencia especial en el Congreso Internacional Pedagogía 2003). Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba: Félix Varela.
390. Verde, A.M. (2013). Programa de superación para el desarrollo de las macrohabilidades lingüístico-comunicativas dirigido a los profesores de las Universidades de Ciencias Pedagógicas (Tesis de doctorado). Cuba: Instituto Superior Pedagógico Héctor A. Pineda Valdés.
391. Vigotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de procesos psíquicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
392. Vigotsky, L.S. (1998), *Pensamiento y Lenguaje*, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
393. Watzlawick, P. (1993) Teoría de la comunicación humana. Barcelona, España: Ed Herder.
394. Wolf, M. (2003) La investigación de la comunicación de masas. La Habana, Cuba: Pablo de la Torriente Brau.
395. Yáñez, R. y Cuadra, R. (2008). La Técnica Delphi y la investigación en los servicios de salud. *Rev Ciencia y Enfermería XIV* (1), pp. 9-15. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php> Acceso: 25/02/2009.
396. Zabala, A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España.
397. Zabalza, M.A. (1984). El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional. *Rev Enseñanza*, (2), Universidad de Salamanca, pp. 9-38.
398. Zacharis, J. y Coleman, B. (1978). Comunicación oral: un enfoque racional. México, México: Limusa S.A.
399. Zaldívar, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Cubana de Psicología*, Vol.12, (2-3), pp. 99-107.
400. Zaldívar, D. (2005). Competencia comunicativa y relaciones interpersonales. Disponible en <http://www.saludparalavida.cu> 2005. Consultado 2015.

401. Zarza, O. (1988). Mejorar la comunicación. La Educación para la Comunicación. ISSN 1988-6047.

DEP Legal: GR 2922/2007, 19-7 2009. Innovación Experiencias educativas.

402. Zilberstein, J. (1998). Nuevos enfoques didácticos en la enseñanza-aprendizaje contemporáneo.

Curso Pre-reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. La Habana, Cuba: ICCP.

403. Zilberteín, J. (2002). Desarrollo de las habilidades en los estudiantes. Una didáctica integradora. En

Hacia una didáctica desarrolladora, (pp67-72). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

404. Zilberstein, J. (2003). Principios didácticos en un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya y

eduque. Preparación Pedagógica Integral para profesores universitarios. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Anexo 1

Guía de observación

La presente guía contempla los aspectos indispensables a apreciar mediante la observación, en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en las aulas de la Universidad donde se forman los estudiantes pertenecientes a las diferentes carreras pedagógicas para las enseñanzas media y media superior, así como en los centros educativos donde estos realizan su práctica preprofesional.

Objetivo: describir e interpretar las interioridades del proceso de comunicación desde la práctica pedagógica en la formación inicial de los estudiantes de las carreras para las enseñanzas media y media superior, y desde su práctica preprofesional.

I.- Se dirigirá la atención esencialmente a las siguientes cuestiones:

1. Habilidades para la comunicación de los estudiantes en el desempeño de sus actividades (expresión oral, fluidez, gesticulación o comunicación no verbal, dicción, lectura, dirección de la vista, seguridad, presencia, organización del discurso, coherencia en las ideas).
2. Clima comunicativo en las aulas y demás espacios en los que se desenvuelven los estudiantes (relación entre los sujetos implicados en la actividad, respeto a los criterios, educación formal, habilidad de escuchar, el reconocimiento a la equivocación, estímulo, valoraciones, toma de decisiones, asertividad).

Observaciones: se tendrán en cuenta los aspectos que conforman los saberes comunicativos desde lo lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo, declarados por la investigadora en el Capítulo 1 del informe.

Anexo 2

Prueba pedagógica a estudiantes

Objetivo: diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades y los conocimientos de los estudiantes sobre la comunicación como proceso social y de esta en la pedagogía.

1. Defina brevemente y con sus palabras, el concepto de comunicación.
 - a) Mencione sus funciones y los elementos que intervienen en el proceso.
 - b) Diga sus tipos.
2. Explique las diferencias existentes entre lengua, norma y habla.
 - a) ¿Por qué se considera la lengua un fenómeno social que se concreta en el habla?
3. Valore la importancia del cumplimiento de las normas en el proceso de comunicación.
 - a) Ejemplifique específicamente en su labor como profesor.
4. Explique brevemente, qué entiende por habilidades para la comunicación.
 - a) ¿Cuáles son las principales habilidades que debe dominar para ser un buen comunicador?
5. Explique la relación que existe entre las categorías comunicación-personalidad-actividad.
6. Explique el papel que juega la categoría comunicación en la dirección de procesos.
 - a) Diga cuáles son los principales estilos y mecanismos que se pueden utilizar.
 - b) ¿Cuál prefiere usted? ¿Por qué?
7. Defina con sus palabras el concepto de habilidades profesionales pedagógicas.
8. ¿Considera usted la comunicación como una habilidad profesional pedagógica? ¿Por qué?
9. Describa una situación comunicativa vinculada a la profesión donde usted deba desempeñar un rol principal y tomar decisiones importantes para dar solución a un problema educativo.

Observaciones: se aplicarán las preguntas, teniendo en cuenta su complejidad en relación con el año que cursa (1-3 para 1er año, 4 para 2do año, 5-6 para 3er año, 7-8-9 para 4to). Para la evaluación de la pregunta 4, inciso a y pregunta 9, se tendrán en cuenta los indicadores planteados por la investigadora en la presentación del modelo.

Procesamiento Estadístico

Año	Pregunta		Frecuencia	Porcentaje
Primer año	Pregunta 1	Bien	15	50,0
		Regular	11	36,7
		Mal	4	13,3
		Total	30	100,0
	Pregunta 2	Bien	9	30,0
		Regular	17	56,7
		Mal	4	13,3
		Total	30	100,0
	Pregunta 3	Bien	11	34,5
		Regular	15	51,7
		Mal	4	13,8
		Total	30	100,0
Segundo año	Pregunta 4	Bien	16	43,2
		Regular	12	32,4
		Mal	9	24,3
		Total	37	100,0

Tercer año	Pregunta 5	Bien	5	13,5
		Regular	27	73,0
		Mal	5	13,5
		Total	37	100,0
	Pregunta 6	Bien	11	29,7
		Regular	23	62,2
		Mal	3	8,1
		Total	37	100,0
Cuarto año	Pregunta 7	Bien	9	20,9
		Regular	30	69,8
		Mal	4	9,3
		Total	43	100,0
	Pregunta 8	Bien	14	32,6
		Regular	25	58,1
		Mal	4	9,3
		Total	43	100,0
	Pregunta 9	Bien	32	74,4
		Regular	11	25,6
		Mal	0	0
		Total	43	100,0

Anexo 3.

Encuesta a estudiantes

Apreciado estudiante:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión acerca del papel de la comunicación en el proceso educativo y el desarrollo de habilidades de este tipo en su formación para la realización de su ejercicio profesional. Le rogamos sea totalmente sincero a la hora de contestar las preguntas.

Gracias.

1. La comunicación dentro del proceso educativo ocupa un lugar:

- No importante
- Importante
- Muy importante
- Imprescindible

2. ¿Se considera?

- Excelente comunicador
- Buen comunicador
- Regular comunicador
- Mal comunicador

3. ¿Considera importante en su formación el dominio de las habilidades para la comunicación?

- Sí
- No

4. ¿La carencia en las habilidades para la comunicación representa un problema para su futuro desempeño profesional?

- Sí.
- No

En caso afirmativo, diga por qué.

5. Se atiende este aspecto desde su currículo de manera:

---- Insuficiente -----Aceptable ----- Suficiente ---- Óptima

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 1 Estudio de la comunicación	No importante	0	0
	Importante	62	42,2
	Muy importante	35	23,8
	Imprescindible	50	34,0
	Total	147	100,0
Pregunta 2 Evaluación como comunicador	Excelente comunicador	0	0
	Buen comunicador	32	21,8
	Regular comunicador	72	49,9
	Mal comunicador	43	29,3
	Total	147	100,0
Pregunta 3 Importancia de las habilidades para la comunicación	Sí	147	100,0
	No	0	0
	Total	147	100,0

Pregunta 4 Carencia de habilidades	Sí	141	95,9
	No	6	4,1
	Total	147	100,0
Pregunta 5 Atención desde el currículo	Insuficiente	51	34,7
	Aceptable	81	55,1
	Suficiente	12	8,2
	Óptima	3	2,0
	Total	147	100,0

Anexo 4

Encuesta a profesores

Estimado colega

Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión acerca del papel de la comunicación en el proceso educativo y el desarrollo de habilidades de este tipo para la realización de su ejercicio profesional. Se propone además conocer su evaluación en torno a la preparación comunicativa recibida por usted, durante su proceso de formación y la preparación en este sentido de los estudiantes que cursan carreras pedagógicas.

Gracias.

1. ¿Recibió en su formación inicial temas dirigidos a la preparación en las habilidades para la comunicación como proceso social y la comunicación pedagógica de manera que lo preparara como comunicador?

----- Sí ----- No

2. En la actividad docente, a su juicio:

- a) ----- Debe primar la relación afectiva y de comunicación con los estudiantes.
- b) ----- El profesor debe orientar la actividad y los estudiantes responder.
- c) ----- Se debe establecer diálogo, debate.
- d) ----- La prioridad radica en el tratamiento del sistema de conocimientos de la asignatura

3. ¿Se considera un buen comunicador?

----- Sí ----- No

4. Evalúe la preparación recibida por usted en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación

-----Óptima -----Buena -----Aceptable -----Insuficiente

5. Desde su punto de vista, los problemas comunicativos en los estudiantes:

-----Inciden significativamente en el desarrollo de los conocimientos y habilidades.

-----Se consideran problemas secundarios que no afectan el desempeño de los estudiantes.

-----Deben ser atendidos con urgencia.

----- Se resuelven después de graduados

6. Exprese brevemente, qué importancia le concede al dominio de las habilidades necesarias para el logro de una correcta comunicación para su desempeño profesional.

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 1 Comunicación en la formación del profesor	Sí	77	64,7
	No	42	35,3
	Total	119	100,0
Pregunta 2 Prioridad en la actividad docente	A	80	67,2
	B	0	0
	C	39	32,8
	D	0	0
	Total	119	100,0

Pregunta 3 Evaluación como comunicador	Sí	17	14,3
	No	102	85,7
	Total	119	100,0
Pregunta 4 Preparación recibida	Óptima	0	0
	Buena	0	0
	Aceptable	119	100,0
	Insuficiente	0	0
	Total	119	100,0
Pregunta 5 Problemas comunicativos	A	22	18,5
	B	0	0
	C	97	81,5
	D	0	0
	Total	119	100,0

Anexo 5

Encuesta a directivos de escuelas y especialistas en el área de lengua y formación pedagógica

Estimado colega:

Con el objetivo de contribuir al perfeccionamiento de la formación de los profesionales de la educación en cuanto al desarrollo de habilidades para la comunicación, se le solicita a usted su colaboración en el completamiento de esta encuesta que servirá como punto de partida para el estudio y análisis de esta problemática con el objetivo de realizar una propuesta encaminada a su solución.

A partir de sus respuestas se podrá conocer su opinión acerca de la importancia que, a su juicio, tiene la comunicación en el desarrollo del proceso educativo y la situación actual que presenta este fenómeno en la práctica educativa.

1. ¿La carencia de habilidades comunicativas en los estudiantes que se forman como profesores afecta el desarrollo con éxito del proceso educativo?

-----Sí ----- A veces -----No

2. Considera que el logro de una comunicación óptima con los estudiantes durante el desarrollo del proceso educativo es un elemento:

----- Imprescindible. ----- Muy importante. ----- Importante.

----- Secundario. ----- Indiferente. ----- Sin importancia.

Si tuviese que evaluar la preparación de los estudiantes que se forman como profesores, en este sentido, considera que:

-----Están preparados. -----Su preparación es insuficiente.

-----No tienen ningún dominio.

3. Marque con una x la cuestión que a su juicio se debe priorizar en la educación e instrucción de sus estudiantes y que por ende es la exigencia mayor hacia sus profesores.

---Promoción ---Relaciones afectivas y de comunicación ---Aprendizaje

- 5.- ¿Considera las necesidades en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en los futuros profesores un problema generalizado o particular de un territorio o escuela?

-----General -----Particular

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 1 Incidencia de la carencia de habilidades comunicativas en el proceso educativo	Sí	25	100,0
	A veces	0	0
	No	0	0
	Total	25	100,0
Pregunta 2 Significación de la comunicación con los estudiantes	Imprescindible	7	28,0
	Muy importante	0	0
	Importante	18	72,0
	Secundario	0	0
	Indiferente	0	0
	Sin importancia	0	0
	Total	25	100,0

Pregunta 3	Preparados	0	0
Preparación comunicativa de los estudiantes	Preparación insuficiente	25	100,0
	No tienen dominio	0	0
	Total	25	100,0
Pregunta 4	Promoción	0	0
Prioridad en la educación	Relaciones afectivas	3	12,0
	Aprendizaje	22	88,0
	Total	25	100,0
Pregunta 5	General	25	100,0
Alcance del problema comunicativo	Particular	0	0
	Total	25	100,0

Anexo 6

Encuesta para jefes de departamentos y carreras

Estimado colega:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión acerca de la importancia que a su juicio tiene la comunicación en el desarrollo del proceso educativo, así como evaluar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de su carrera.

Gracias.

1. ¿Cuáles son las mayores limitaciones que, a su juicio, presentan hoy los estudiantes en formación para el desarrollo de su ejercicio profesional? Enumérelas por prioridad.

- a) -----
- b) -----
- c) -----
- d) -----
- e) -----

2. Numere estos aspectos en orden de prioridad, según su criterio, para la formación del profesional.

---- El aprendizaje y dominio de los contenidos de su especialidad

---- La correcta comunicación con los estudiantes

---- La motivación hacia su profesión

3. Considera que la preparación diseñada desde el currículo para la atención al tema de las habilidades para la comunicación en los estudiantes de su carrera es:

----Óptima -----Suficiente -----Adecuada -----Insuficiente

4. Considera necesario realizar cambios en la manera en que se atiende este aspecto en la formación de los estudiantes:

-----Sí -----No

5. ¿Las dificultades en relación con el dominio de las habilidades para la comunicación en la formación de profesores ha sido un problema recurrente en la carrera?

-----Sí -----No

6. ¿Cómo potencia desde el diseño de la carrera el desarrollo de habilidades comunicativas en sus estudiantes?

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 2 Prioridad en la formación del profesional	Aprendizaje	2	15,4
	Comunicación	1	7,7
	Motivación profesional	10	76,9
	Total	13	100,0
Pregunta 3 Preparación diseñada desde el currículo	Óptima	0	0
	Suficiente	0	0
	Adecuada	0	0
	Insuficiente	13	100,0
	Total	13	100,0
Pregunta 4 Necesidad de cambios	Sí	13	100,0
	No	0	0
	Total	13	100,0
Pregunta 5 Reurrencia del problema	Sí	13	100,0
	No	0	0
	Total	13	100,0

Anexo 7

Guía para la entrevista a los estudiantes en formación

El objetivo de esta entrevista está encaminado a conocer los criterios de los estudiantes, sobre cuestiones referidas a la comunicación como proceso social y habilidad necesaria en su formación y además de realizar una evaluación a partir de la conversación sostenida con el sujeto sobre sus habilidades para la comunicación. Es importante enfatizar que se aplicará de forma natural, lo que permitirá que el entrevistado se sienta más cómodo y en confianza.

Para la realización de la entrevista se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocimiento teórico sobre el proceso de comunicación desde el punto de vista psicológico, sociológico y pedagógico.
- Tratamiento que se le presta en su formación a los aspectos referidos a la comunicación desde las diferentes asignaturas.
- Principales habilidades que debe dominar un profesor para ser un buen comunicador y las que él o ella domina
- Atención que le brindan los profesores al tema desde las diferentes asignaturas.

Anexo 8

Guía para la entrevista al claustro formador

El objetivo de esta entrevista está encaminado a conocer los criterios de los profesores, con incidencia en los estudiantes en formación, sobre cuestiones referidas a la comunicación como proceso social y como base del proceso educativo.

La entrevista girará alrededor de los siguientes aspectos:

- Principales habilidades que debe dominar un profesor para ser un buen comunicador.
- Responsabilidad en el logro de estas habilidades en la formación de los estudiantes.
- Papel de la comunicación dentro del desarrollo del proceso educativo.
- Situación actual de los estudiantes en relación con el dominio de este tipo de habilidades.
- Atención que le brinda al tema desde su labor como parte del claustro formador.

Anexo 9

Instrumento para expertos. Ronda I

Estimado profesor:

Una vez procesados los datos obtenidos en el instrumento anterior y conformado el grupo de expertos del que usted forma parte, y en aras de lograr una mayor coherencia y uniformidad en el proceso de formación de los profesionales de las enseñanzas media y media superior en cuanto al dominio y uso de las habilidades para la comunicación, tanto en el ámbito social como profesional, como ya se ha declarado, se le ofrece la información necesaria con respecto al modelo que se propone en esta investigación a lo que se adjunta la solicitud de su opinión en relación con determinados aspectos que resultan necesarios tener en cuenta, para su perfeccionamiento.

Su participación en este proceso es de incalculable valor.

Gracias.

Debe evaluar MA, BA, A, PA, NA en dependencia de su consideración en relación con el criterio de que estos aspectos dentro del modelo están concebidos de manera Muy adecuada, Bastante adecuada, Adecuada, Poco adecuada o No adecuada

Aspectos a evaluar	Evaluación				
	MA	BA	A	PA	NA
Fundamentación de la necesidad de la puesta en práctica del modelo					
Objetivo general del modelo					
Integración de las direcciones en una dimensión					
Objetivos de las direcciones					
Niveles propuestos					
Habilidades e indicadores por niveles					
Propuestas de contenido					
Orientaciones para la implementación del modelo					
Orientaciones para el trabajo de la carrera, el año y las disciplinas y asignaturas					
Concepción general y visión curricular del modelo					

Observaciones, críticas o recomendaciones

Procesamiento estadístico de la primera ronda de expertos

Tabla resumen

COMPONENTES	MA	BA	A	PA	NA
Fundamentación (1)	16	4	-	-	-
Objetivo general (2)	11	7	2	-	-
Integración de las direcciones (3)	15	2	3	-	-
Objetivos de las direcciones (4)	12	5	2	1	-
Niveles propuestos (5)	8	8	3	1	-
Habilidades e indicadores por niveles (6)	7	8	5	-	-
Propuestas curriculares (7)	12	5	3	-	-
Orientaciones para la implementación (8)	13	4	3	-	-
Componentes y esquema(9)	11	6	3	-	-
Concepción general (10)	8	9	3	-	-

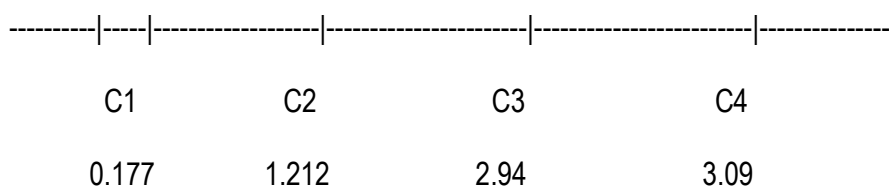
Tabla final

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
1	0.84	3.09	3.09	3.09	10.11	2.53	-1.0452
2	0.13	1.28	3.09	3.09	7.59	1.90	-0.4152
3	0.67	1.04	3.09	3.09	7.89	1.97	-0.4852
4	0.25	1.04	3.09	3.09	7.47	1.86	-0.3752
5	-0.25	0.84	1.64	3.09	5.32	1.33	0.1548
6	-0.39	0.67	3.09	3.09	6.46	1.62	-0.1352
7	0.25	1.04	3.09	3.09	7.47	1.87	-0.1852

8	0.39	1.04	3.09	3.09	7.61	1.90	-0.4152
9	0.13	1.04	3.09	3.09	7.35	1.84	-0.3552
10	-0.25	1.04	3.09	3.09	6.97	1.74	-0.2552
Puntos de corte	0.177	1.212	2.94	3.09	74.24		

Representación final

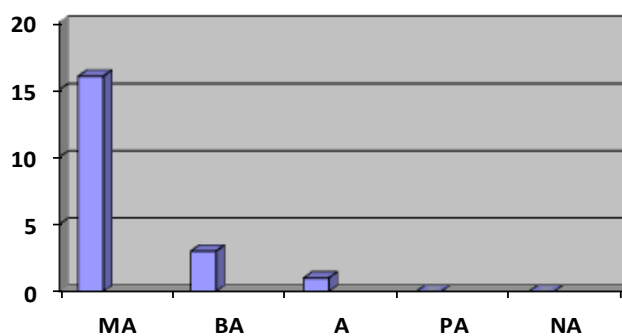
Todos los valores de N-P se encuentran por debajo de 0.177 (C1) por lo que todos los componentes han sido evaluados de Muy Adecuados



EVALUACIÓN INTEGRAL DEL MODELO

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos MA	16	80,0
BA	3	15,0
A	1	5,0
Total	20	100,0

EVALUACIÓN INTEGRAL DEL MODELO. PRIMERA RONDA



Anexo 10

Instrumento para expertos. Ronda II

Estimado compañero:

Una vez procesados los datos ofrecidos en la primera ronda por el grupo de expertos del que usted forma parte, se pudo comprobar que existe consenso en la evaluación de los aspectos que conforman el modelo propuesto y se apreció además una coincidencia en las opiniones referidas a su necesidad.

Teniendo en cuenta sus observaciones, críticas y recomendaciones le presentamos nuevamente el modelo propuesto con el objetivo para su valoración.

Recuerde siempre que su participación resulta decisiva para el éxito de este trabajo. Una vez más se le agradece su colaboración.

Evaluación general de la última versión del Modelo

___ MA (Muy Adecuado)

___ BA (Bastante Adecuado)

___ A (Adecuado)

___ PA (Poco Adecuada)

___ NA (Nada Adecuado)

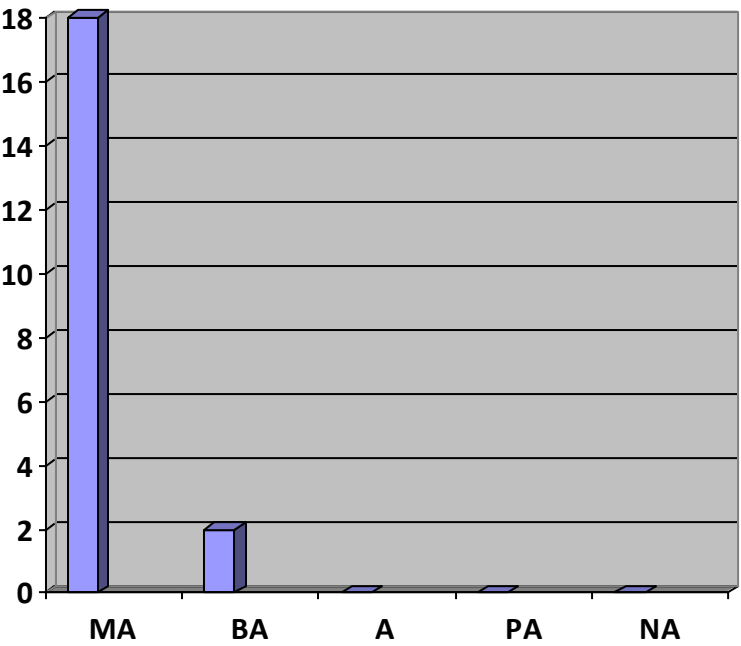
Evaluación Final del Modelo

Estadísticos
Evaluación final del modelo

N	Válidos	20
	Perdidos	0

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos MA	18	90,0
BA	2	10,0
A	0	0
Total	20	100,0

EVALUACIÓN FINAL DEL MODELO. SEGUNDA RONDA



Anexo 11

Guía de observación para la validación del modelo

La presente guía contempla los aspectos indispensables a comparar mediante la técnica de observación en relación con el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes de carreras pedagógicas que forman profesores para las enseñanzas media y media superior, luego de la implementación del modelo curricular propuesto.

Objetivo: describir los principales cambios, avances y resultados relacionados con la aplicación del modelo resultante de la presente investigación para comparar los modos de actuación de los estudiantes luego de su implementación.

I.- Se dirigirá la atención esencialmente a las cuestiones que fueron observadas en la realización del diagnóstico:

1. Habilidades comunicativas de la persona que dirige la actividad (expresión oral, fluidez, coherencia en las ideas, organización del discurso, gesticulación o comunicación extraverbal, dicción, lectura, dirección de la vista, seguridad, presencia, estilos, mecanismos)
2. Clima comunicativo (relación entre los sujetos implicados en la actividad, respeto a los criterios, educación formal, habilidad de escuchar, el reconocimiento a la equivocación, estímulo, valoraciones, toma de decisiones, asertividad)

Anexo 12

Encuesta para estudiantes en formación

Apreciado estudiante:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión acerca de la preparación recibida y lo que esta ha aportado al desarrollo de sus habilidades para la comunicación. Le solicitamos sea totalmente sincero a la hora de contestar las preguntas.

Gracias.

1.- ¿Considera adecuada la manera en se preparó a lo largo de su carrera, en relación con el desarrollo de habilidades para su comunicación como profesor?

_____Sí _____No

2.- Considera importante en su formación el dominio de las habilidades para la comunicación:

_____ Sí _____No

3.- ¿La carencia en las habilidades para la comunicación representa hoy un problema para el enfrentamiento a su labor?

_____ Sí _____No

4.- La atención brindada a este aspecto durante su formación fue:

_____ Aceptable _____ Suficiente _____ Insuficiente

5.- ¿Se siente preparado desde el punto de vista comunicativo para la dirección del proceso educativo?

_____Sí _____No

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 1 Preparación adecuada	Sí	67	100,0
	No	0	0
	Total	67	100,0
Pregunta 2 Importancia de la comunicación	Sí	67	100,0
	No	0	0
	Total	67	100,0
Pregunta 3 Carencia de habilidades	Sí	0	0
	No	67	100,0
	Total	67	100,0
Pregunta 4 Calidad de la preparación	Aceptable	0	0
	Suficiente	67	100,0
	Insuficiente	0	0
	Total	67	100,0
Pregunta 5 Preparación para dirección del proceso educativo	Sí	67	100,0
	No	0	0
	Total	67	100,0

Anexo 13

Guía para la entrevista a los estudiantes en formación

El objetivo de esta entrevista está encaminado a conocer los criterios de los estudiantes, sobre la forma en que se brinda la preparación para el desarrollo de habilidades para la comunicación en su proceso formativo.

La entrevista girará alrededor de los siguientes temas:

- Importancia del conocimiento teórico sobre el proceso de comunicación desde el punto de vista psicológico, sociológico y pedagógico.
- Tratamiento se le presta en su formación a los aspectos referidos a la comunicación desde las diferentes asignaturas.
- Grado de satisfacción con la preparación actual en relación con el desarrollo de habilidades comunicativas para su futuro desempeño.

Anexo 14

Encuesta para el claustro formador

Estimado colega

Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión acerca de la pertinencia y el impacto que tiene la puesta en práctica del modelo curricular para el desarrollo de las habilidades para la comunicación de sus estudiantes.

Gracias.

1.- ¿Considera adecuada la manera en que el modelo atiende el desarrollo de habilidades para la comunicación en los estudiantes que forma?

_____ Sí _____ No.

2.- ¿Cree oportuno y pertinente la puesta en práctica de este modelo?

_____ Sí _____ No

3.- Desde su punto de vista, con la aplicación del modelo:

_____ Los estudiantes han mejorado en relación con su desempeño como comunicadores

_____ Se mantienen las dificultades

_____ No tiene dificultades

4.- ¿Considera que alguna de las propuestas de contenido no es pertinente? En caso de considerar alguna diga por qué.

_____ Sí _____ No

¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 1 Preparación adecuada	Sí	82	100,0
	No	0	0
	Total	82	100,0
Pregunta 2 Pertinencia del modelo	Sí	82	100,0
	No	0	0
	Total	82	100,0
Pregunta 3 Resultados del modelo	Estudiantes mejoran	82	100,0
	Se mantienen dificultades	0	0
	No tienen dificultades	0	0
	Total	82	100,0
Pregunta 4 Pertinencia de las propuestas de contenido	Sí	0	0
	No	82	100,0
	Total	82	100,0

Anexo 15

Encuesta para jefes de carreras y jefes de departamentos

Estimado colega:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión acerca de la pertinencia del modelo curricular, así como su criterio en relación con el desarrollo de las habilidades para la comunicación de los estudiantes de su carrera a partir de la puesta en práctica del modelo propuesto.

Gracias.

1.- ¿Las carencias de habilidades para la comunicación en los estudiantes han disminuido?

_____Sí _____No

2.- La puesta en práctica del modelo en la preparación comunicativa de los estudiantes ha sido:

_____ Imprescindible _____ Importante _____ Secundario _____ Sin importancia

3.- Si tuviese que evaluar la preparación de los estudiantes en formación en este sentido, considera que:

_____ Están preparados _____ Han mejorado

_____ Su preparación es insuficiente _____ No tienen ningún dominio

4.- La preparación diseñada desde el currículo para la atención al tema que ocupa esta investigación es:

_____ Óptima _____ Suficiente _____ Adecuada _____ Insuficiente

5.- ¿Considera que este modelo realiza aportes a la formación profesional de sus estudiantes?

_____Sí _____No

Procesamiento estadístico

Preguntas	Aspectos evaluados	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta 1 Disminución de las carencias	Sí	13	13
	No	0	0
	Total	13	100,0
Preguntas 2 Importancia de la puesta en práctica del modelo	Imprescindible	8	61,6
	Importante	5	38,4
	Secundario	0	0
	Sin importancia	0	0
	Total	13	100,0
Pregunta 3 Preparación de los estudiantes	Están preparados	7	53,8
	Han mejorado	6	46,2
	Preparación insuficiente	0	0
	No tienen dominio	0	0
	Total	13	100,0
Pregunta 4 Preparación diseñada desde el currículo a partir del modelo propuesto	Óptima	1	7,6
	Suficiente	4	30,8
	Adecuada	8	61,6
	Insuficiente	0	0
	Total	13	100,0
Pregunta 5 Aportes del modelo	Sí	13	13
	No	0	0
	Total	13	100,0

Anexo 16

Guía para la entrevista al claustro formador, jefes de carreras y jefes de departamentos

El objetivo de esta entrevista está encaminado a conocer los criterios de los profesores que forman parte del claustro formador, y de los jefes de carreras y departamentos implicados en el proceso de investigación en relación con la pertinencia del modelo, así como su criterio sobre el desarrollo de habilidades para la comunicación de sus estudiantes una vez aplicado el modelo.

En la entrevista se tratarán los siguientes temas:

- Tratamiento que se da en las propuestas de contenido del modelo al conocimiento teórico sobre el proceso de comunicación desde el punto de vista psicológico, sociológico y pedagógico.
- Responsabilidad que se le otorga a cada carrera y colectivo con el modelo para lograr el desarrollo de estas habilidades en la formación de los estudiantes.
- Situación actual de los estudiantes en relación con el dominio de este tipo de habilidades.
- Pertinencia del modelo curricular propuesto.