

UNA MIRADA PLURIDIMENSIONAL AL PROCESO DE COMUNICACIÓN

**(Resultados de una propuesta para elevar la comunicación pedagógica en
condiciones de semipresencialidad).**

Autor: MsC Luis Pérez González

INDICE

Capítulo 1. La comunicación como proceso. El enfoque comunicativo en el ejercicio de la docencia.	pág 3
La estilística funcional. Los estilos funcionales.....	pág 6
Capítulo 2. La escritura. Didáctica de la escritura como proceso comunicativo	pág 17
Capítulo 3. Comunicación y semipresencialidad.....	pág 28
Características del modelo pedagógico semipresencial.....	pág 37
Componentes del modelo semipresencial.....	pág 38
Tareas más apremiantes.....	pág 52
Interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados.....	pág 54
A modo de epílogo.....	pág 56
Referencias bibliográficas.....	pág 62
Bibliografía.....	pág 63
Anexos.....	pág 65

Capítulo I: La comunicación como proceso. El enfoque comunicativo en el ejercicio de la docencia.

Aprender a comunicarse es aprender a interpretar el mundo que nos rodea y a conocer los símbolos de la sociedad a la que pertenecemos. Los docentes, como profesionales de la comunicación, sabemos cuál es la correspondencia entre comunicación y cultura, hasta el punto de no poder distinguir las desde una perspectiva pragmática, porque cómo nos comunicamos implica cómo vivimos. Por esta razón, desarrollar las capacidades comunicativas no se reduce únicamente a la comunicación lingüística, sino también a madurar como personas e integrarnos en nuestro contexto sociocultural.

La comunicación ha sido objeto de estudio de numerosas disciplinas, desde las ciencias sociales y humanísticas hasta la cibernética, por lo que no nos puede resultar extraña la polisemia de la palabra. Incluso, a veces se ha optado por una aproximación interdisciplinaria desde las diferentes áreas y otros han tratado el problema como eje transversal. No obstante, parece existir unanimidad en concebir que la comunicación es un proceso (como cultura es la estructura sobre la que reposa) muy complejo, que se relaciona con el comportamiento humano, lo que le otorga las más disímiles significaciones.

En el terreno de la didáctica de la lengua materna, el enfoque comunicativo es algo más que otra manera de enseñar gramática, pues su horizonte - al centrarse en el estudio de la lengua como medio de comunicación- ofrece posibilidades mucho más amplias que las demás tendencias para operar con toda la lengua, desde sus variantes

orales simplemente comunicativas, hasta sus manifestaciones escritas de carácter artístico, y desentrañar sus posibilidades expresivas. Se transita entonces de una didáctica de la lengua a una didáctica del habla, encaminada a que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes. Esta nueva concepción es el llamado enfoque comunicativo que tiene como objetivo fundamental:

“... contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida esta como: competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos), competencia sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo); y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación)”. (1)

Al considerarse estas cuatro dimensiones de la competencia comunicativa se propicia una más amplia visión sobre el lenguaje y la sociedad. Se trata, pues, de dirigir el desarrollo de las actividades docentes tomando en cuenta este carácter integrador, hacia todas y cada una de estas dimensiones; y ello es posible si se aplican en la enseñanza modelos pedagógicos sustentados en una estrategia metodológica que contemple momentos esenciales de la actividad del estudiante, y que vayan encaminados a la recirculación cíclica y en espiral de los componentes funcionales (procesos fundamentales) que la clase de Español - Literatura debe contribuir a desarrollar: la comprensión, el análisis y la construcción textual. Estos se encuentran en constante interacción, aunque se jerarquice uno y se subordinen los otros dos, según la orientación del objetivo de cada clase.

Se comprende, entonces, la trascendencia de la definición de texto dentro del sistema categorial de este enfoque. La categoría de texto ha sido entendida como el conjunto de unidades lingüísticas vinculadas con un conglomerado total de intención significativa, y como categoría macroestructural se compone de otras estructuras que sólo pueden ser colocadas de forma tal que signifiquen coherentemente en dependencia de una situación comunicativa dada. Es una unidad lingüística que no forma parte de unidades lingüísticas superiores, por lo que en sí misma es, a su vez, un sistema complejo, que funciona como un todo, en tanto sea un acto de comunicación completo y estructurado analógicamente en todas y cada una de sus partes.

Atendiendo a las concepciones de la lingüística textual y a la enseñanza del Español - Literatura con un enfoque comunicativo se hace necesario establecer determinados principios científico - didácticos que trataremos de enunciar brevemente:

- ❖ La teoría lingüística en su acción recíproca con la práctica social.
- ❖ Identificación de la unidad significativo - formal entre los constituyentes del texto. (Relación dialéctica entre el nivel significativo y el nivel expresivo).
- ❖ Determinación de la relación entre conciencia lingüística social y conciencia lingüística individual. (Relación hombre - medio social).
- ❖ Aplicación del enfoque sistémico en el análisis del texto como una macroestructura formal significativa.
- ❖ Comprensión de la competencia comunicativa como resultado de la integración de sus cuatro dimensiones.
- ❖ Aplicación del tratamiento científico - metodológico del contenido atendiendo al trabajo con textos de diferentes estilos funcionales.

Los modelos de intervención pedagógica, generados a partir de una caracterización sociolingüística de las estructuras del texto propician la creación de una estrategia que atienda sistemáticamente el proceso comunicativo y elabore, al mismo tiempo, nuevas tareas didácticas que permitan cada vez más el desarrollo del pensamiento creador del estudiante y le faciliten la transformación constante de su modelo de actuación, en dependencia de la intención y finalidad comunicativas. En torno a este asunto tan actual afirman Eneida C. Matos y Vivian M. Hernández en “Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales”:

“Actualmente la enseñanza - aprendizaje de las estructuras textuales ha derivado una situación problemática que puede ser solucionada si se regulan los conocimientos que deben poseer los estudiantes hasta transformarlos en convicciones, si se desarrolla progresivamente el interés por la comprensión, el análisis y la construcción de textos mediante tareas cada vez más complejas y funcionales...” (2)

Lógico es pensar que todo este trabajo deberá ser apoyado por las restantes asignaturas que deberán potenciar a partir de sus respectivas clases aquellas macrohabilidades comunicativas imprescindibles, no solo para el aprendizaje específico sino para el feliz desenvolvimiento del individuo en la sociedad. Claro, esto se hará sin yuxtaposiciones mecánicas a manera de “parche”: será la naturaleza de los propios contenidos la que reclame qué hacer en materia de índole idiomática.

La estilística funcional. Los estilos funcionales.

El surgimiento de la estilística funcional tiene lugar en la década de los años 50 de nuestro siglo, como lógico resultado de diversos factores sociales e intralingüísticos. Entre los primeros fue decisivo el alto nivel de desarrollo que alcanzaron las lenguas de

Europa Occidental desde los inicios del siglo XX, el propio auge de los medios de comunicación, los avances científico - técnicos en general, así como los procesos históricos internos en cada nación que motivan un gradual cambio en las normas estilísticas.

Entre los segundos, un momento trascendente debe ubicarse a finales del siglo XIX cuando Ferdinand de Saussure establece la distinción entre lengua y habla, o sea, la oposición entre la lengua como sistema de las posibles realizaciones de los medios de comunicación y el habla como ejecución concreta y específica de esas posibilidades en un determinado acto comunicativo.

Precisamente, la estilística funcional estudia las particularidades y regularidades del funcionamiento del idioma en las diferentes variedades del habla, las que se corresponden con determinadas esferas de la comunicación y de la actividad del hombre. En esta concepción, el elemento esencial es la intención, la finalidad concreta, la función de la comunicación. Y este elemento se encuentra determinado por el complejo de condiciones en que se efectúa la comunicación, entre las que podemos identificar claramente: el contenido del enunciado, la situación, la actitud del hablante hacia la realidad y hacia sus interlocutores.

Como se observa, existe una notable diferencia con respecto a la estilística tradicional: su objetivo es descubrir las regularidades en los disímiles estilos, no se propone elaborar normas del buen hablar. Si la tradicional estudiaba los fenómenos lingüísticos fuera de sus funciones, las funciones constituyen el eje del análisis funcional. En definitiva, el objeto de la estilística funcional es el estudio de los estilos funcionales.

La palabra “estilo” posee una larga tradición en la lingüística: en Grecia y Roma antiguas se veía como la manera de convencer, en la India antigua como medio de ornamentar el habla. En el medioevo, al formarse las lenguas literarias nacionales, se identifica con determinado género de literatura. En el siglo XIX, aparece entre los discípulos de Saussure y los llamados neolingüistas el criterio como singularidad del habla de cualquier persona. En el XX adquiere gran fuerza el enfoque del alemán Bühler que distingue tres funciones en el lenguaje: comunicación, expresión y apelación, posición a la que se atiene el checo Havránek cuando habla de tres estilos (conversacional, especial y poético).

En la actualidad no hay quien dude el hecho de que la estratificación estilística del habla se explica por el carácter y el propósito no homogéneos de lo que se comunica. Y ese es el basamento del concepto de estilo funcional como sistema relativamente cerrado, porque para cada uno son propios determinados medios idiomáticos, y otros, que poseen cualidades estilísticas distintas, le son extraños. Cada estilo se caracteriza por la existencia de su propia base material, no obstante, se forman de los medios de la lengua nacional y evolucionan en sus límites.

Consideramos muy completa la definición expresada por la estilóloga soviética M.N. Kózhina:

“Por el concepto del estilo funcional se entiende una variedad determinada del habla que corresponde a cierta esfera de la actividad humana y posee matices estilísticos originales debidos a las particularidades del funcionamiento en esta esfera de medios idiomáticos y a la organización específica del habla; esta estructura tiene sus normas de elección y combinación de unidades idiomáticas que están en concordancia con los fines de la comunicación en la esfera correspondiente.” (3)

Los estilos funcionales son conjuntos sistemáticamente ordenados, ya que las diferencias entre distintas formaciones del habla se expresan no sólo en el léxico, sino también en la morfosintaxis, en el ritmo, en la entonación, etcétera. Es interesante apreciar cómo también el significado funcional de una misma unidad lingüística cambia parcialmente en diferentes estilos. Se le agregan cualidades adicionales en dependencia del estilo funcional en que se activa. A modo de ejemplo podemos señalar el futuro del indicativo: en un texto jurídico es un mandato, en el estilo coloquial tiene un sentido modal de ironía, en el periodismo adquiere noción de presente con matiz de estabilidad. Véase:

El acusado responderá por su delito.

¡Qué se pensará ella!

Él pagará la deuda.

Nos parece importante subrayar que los estilos funcionales tienen un carácter dinámico: con la evolución de la sociedad evoluciona la estructura del habla, es decir, surgen nuevas condiciones y modalidades de comunicación, por lo que se modifican unos estilos, surgen otros, y las tipologías se mueven incesantemente.

No hay una clasificación de los estilos funcionales universalmente aceptada. Josef Dubsky reconoce la formación funcional estilística simplemente comunicativa o estilo funcional conversacional o coloquial, las formaciones de trabajo o profesionales, y las de valor estético. Sin embargo, pensamos que por su nivel de precisión y especificidad el enfoque de T.H. Shishkova puede resultarnos muy útil para el ejercicio de la docencia. La autora plantea que la lengua es resultado de la actividad principal del hombre, su trabajo, y establece cuatro estilos en correspondencia con cuatro formas de la conciencia social (política, derecho, ciencia y arte) que se formaron y destacaron con

el desarrollo de la humanidad. A estas cuatro esferas sociales les corresponden los estilos funcionales: publicista, oficial, científico y artístico. Un quinto estilo primario es el coloquial, que se emplea en la vida cotidiana.

La función comunicativa aparece en los cinco, pero en su forma original sólo está en el coloquial. En los demás, se encuentra matizada, porque ocurre una adición a la función idiomática primordial. En el científico la función comunicativa actúa en su forma informativa, porque tiene como objetivo informar sobre los logros de las ciencias. El oficial se distingue por su función directiva, porque se propone regular, dirigir la conducta de los que integran una sociedad, a través de códigos, leyes. El estilo publicista toma en su función un carácter informativo de propaganda, pues lo que se intenta es persuadir, convencer. En el artístico la función estética es la que lo identifica, por lo que opera, como ningún otro, con la subjetividad, con ese mundo individual, interno, que condiciona la recreación de la realidad.

La garantía de la funcionalidad de este enfoque se revela en la ramificación que tiene lugar en cada uno de estos estilos funcionales, es decir, se propone por la autora una diversa nomenclatura de subestilos que permite cierta aproximación - siempre insuficiente - a la rica y compleja, creciente e interminable, variedad de situaciones comunicativas.

Este escrupuloso acercamiento a la realidad en términos de necesidades comunicativas contempla un conjunto de condiciones extralingüísticas en que se realiza el hecho de comunicación, tales como actitud del emisor al contenido, relaciones entre el emisor y el receptor, grado de preparación del emisor, categoría social del emisor y el receptor, forma de comunicación (descripción, exposición, narración, diálogo, reflexión). Ello no implica, en modo alguno, un propósito de escindir o independizar para concebir

nuevos estilos, sino ofrecer toda la singularidad y carácter diferenciado de los actos comunicativos. Piénsese, por ejemplo, que el estilo científico no puede ser homogéneo en varias circunstancias en conformidad con el receptor de la información: necesariamente será otra la manera de exponerse en distintos enunciados destinados para un grupo de especialistas, de aficionados, o para cualquier oyente o lector. Y ello no quiere decir que haya razones para concebir tres estilos independientes, pues se plasma en los tres la misma esfera de actividad, equivalente a una única forma de la conciencia humana, y por realizar los tres una sola variedad de la función comunicativa, la informativa.

Otra cuestión que juzgamos de sumo interés está vinculada con las dos formas en que se realiza la lengua: oral y escrita. Se sabe que estas poseen dos particularidades básicas: su carácter preparado o espontáneo, y el canal directo o indirecto. La Shishkova aborda la correlación entre este hecho y el problema de los estilos funcionales. Para el estilo coloquial la forma de realización oral es primaria y la escrita, secundaria, mientras que el estilo oficial prefiere la forma escrita, siéndole muy ajena la oral. Lo mismo se puede decir del estilo científico, aunque este, en comparación con el estilo oficial, se realiza más frecuentemente en forma oral (conferencias, informes, etc). En el publicista predomina una u otra forma según el subestilo de que se trate, y en el artístico, aunque la narración oral y la declamación se alzan hoy con una fisonomía muy especial, está claro que la forma escrita es la que mejor conviene al afán de acabado y elegancia en el decir.

Nos parece oportuno citar la siguiente idea de la autora:

“Todo lo expuesto demuestra que la cuestión de clasificación de los estilos funcionales es sumamente difícil por ser ilimitadas las esferas de aplicación de la

lengua que se desarrollan, entrando en relaciones recíprocas muy complejas. Se debe tener en cuenta que tanto en la vida real como en nuestra habla no existen límites bien marcados, sino fenómenos transitorios, mezclados. Tomándolo en cuenta, al efectuar la clasificación de los estilos se debe ante todo apoyarse en los fenómenos estables que sirven de base al esquema de clasificación”. (4)

En tal sentido, es que se fijan los rasgos distintivos de cada estilo, o sea, el grupo de cualidades que debe poseer un estilo funcional para cumplir su tarea de comunicación. La caracterización de estos rasgos distintivos constituye la base de la elección y empleo de los medios idiomáticos en los niveles morfológico, léxico y sintáctico. Así, por ejemplo, para que se realice el rasgo “exactitud” en el estilo científico se usan términos, los vocablos aparecen en sus significados principales, se excluyen las acepciones traslaticias y metafóricas, el modo indicativo de los verbos no se emplea en sentido modal y el orden de palabras es, en su mayoría, directo.

A continuación presentamos, en apretada síntesis, los rasgos más distintivos de cada estilo funcional:

Estilo coloquial.

- ❖ Carácter improvisado, no oficial, espontáneo de la comunicación.

- ❖ Contacto directo y comunicación simultánea.
- ❖ Prevalencia de la forma oral del habla.
- ❖ Carácter irreversible del habla.
- ❖ Influencia del factor extralingüístico (carácter situacional).
- ❖ Predominio de valoraciones subjetivas.
- ❖ Expresividad, emocionalidad.

Estilo científico.

- ❖ Impersonalidad, objetividad, exactitud.
- ❖ Lógico, concreto y abstracto a la vez.

Estilo oficial.

- ❖ Exactitud y precisión.
- ❖ Impersonalidad.
- ❖ Ausencia de emoción y expresividad.
- ❖ Carácter arcaico, tradicional, estandarizado y concreto.

Estilo publicista.

- ❖ Expresividad, emocionalidad.
- ❖ Estandarización.
- ❖ Carácter colectivo.

Estilo artístico.

- ❖ Expresividad del lenguaje.

- ❖ Predominio del factor subjetivo y emocional.
- ❖ Carácter histórico (variabilidad).
- ❖ Gran riqueza de medios.

En lo particular este último estilo funcional se destaca porque es casi imposible establecer regularidades, ya que se basa en la connotación. La posibilidad de “violar” constituye su cimiento.

Existen muchos puntos de vista acerca del lugar que ocupa este estilo: hay investigadores que lo valoran como un fenómeno idiomático demasiado complejo para poderlo colocar entre los demás. Los que consideran inconveniente concebirlo como un estilo funcional, afirman que los restantes están limitados por sus recursos lingüísticos, y sólo el artístico puede y debe, inclusive, emplear los elementos de diferentes estilos, pero opinamos como la Shishkova que ello no representa una mezcla, todos esos préstamos funcionales están subordinados a una función nueva, propia: la función estética.

En relación con esta escabrosa polémica dice la Shishkova:

“Los recursos de los escritores en gran medida son los mismos que los de otras estructuras funcionales, pero en la obra literaria el lenguaje se transfigura, cada palabra se convierte en palabra - imagen y la función estética domina y prevalece, es la primordial. A nuestro parecer, sería un error lingüístico excluir el estilo literario - artístico del sistema funcional, porque tiene rasgos tanto universales como específicos...” (5)

Por su parte, Josef Dubsy, después de múltiples consideraciones que aportan ideas importantes sobre este estilo tan rico, afirma categóricamente:

“En la solución de los problemas del estilo artístico tropezamos siempre con una gran dificultad, a saber, que no es posible limitarse únicamente a procedimientos

puramente lingüísticos y que hay que hacer incursiones también en el área de la teoría del arte en general". (6)

Si releemos el simplificado inventario de rasgos distintivos que aparece anteriormente salta a la vista que estos no forman un conjunto infinito y numeroso, no son raros los casos de actuar un mismo rasgo en dos o más estilos. Pero su realización idiomática no coincide, lo que se explica en primer lugar por la diferencia de funciones, de las cuales dependen directamente esos rasgos. Observemos:

La expresividad está presente en el coloquial, publicista y artístico de manera dominante, lo que no quiere decir que en los tres se refleje de igual manera. En el caso del estilo coloquial tiene un carácter personal y está privado de lo poético. En el publicista se expresa como representante de un grupo social determinado y toma un sello de solemnidad. Mientras que en el estilo artístico la expresividad posee un carácter bastante complejo y puede mostrarse de forma abierta o disimulada.

Hay que distinguir, pues, la lengua como la suma de los medios de expresión de que disponemos para formular un enunciado, y el estilo, que resulta de la selección de los medios de expresión y de la composición de ese enunciado. Esos medios usados pueden tomar ciertas connotaciones que representan un suplemento de información: ciertas expresiones, por el hecho de aparecer en determinados ambientes, adquieren una fuerza evocatriz especial y no sólo nos hacen reflexionar sobre su ambiente habitual, sino también provocan sentimientos y reacciones de ese ambiente. O sea, estas expresiones se llenan de cierto valor connotativo, por ejemplo, cuando nos informan de la situación social del hablante, lo que se comunica por la pronunciación, la entonación, la riqueza del léxico empleado, así como determinadas estructuras morfológicas, sintácticas, etcétera. También, cuando nos aportan una información

emocional (la actitud del hablante en torno al enunciado, su acuerdo o desacuerdo, su entusiasmo o indiferencia). Ese valor connotativo se traduce como información suplementaria sobre la actitud afectiva y como la evaluación de lo que es objeto del enunciado. Así, pongamos el caso, la selección de un sinónimo se convierte en un fenómeno estilístico, además de ser fenómeno lingüístico.

Por tal razón, muchos autores, aunque emplean terminologías diversas, consideran que el efecto estilístico constituye una desviación individual o colectiva de la norma común, en la que se involucran todos los niveles de la lengua. Como ejemplo, podemos citar en el nivel sintáctico la denominada inversión verbo – sujeto en vez de sujeto – verbo, a veces, incluso, como inicios de períodos extensos. Efecto estilístico puede tener también (nivel morfológico y lexical) el uso de diminutivos y aumentativos. Los primeros caracterizan no solamente al lenguaje dirigido a los niños, sino también el lenguaje popular y el empleo limitado regionalmente. Para fines estilísticos pueden ser utilizados múltiples elementos fónicos y fonológicos: la velocidad de la pronunciación (el tiempo), el ritmo, el timbre de la voz, el propio acento de intensidad intelectual y afectivo, la cadencia del enunciado, las pausas y otros.

La estilística funcional tiene una importancia práctica enorme. Permite adentrarse más profundamente en el campo del funcionamiento del sistema lingüístico, porque dominar un idioma no es sólo saber pronunciar y escribir bien las palabras, sino desentrañar las leyes estilísticas que dirigen el empleo de diferentes voces y giros según lo exija una situación comunicativa concreta. A nosotros nos parece particularmente importante como base teórico - práctica para el trabajo didáctico en materia de construcción textual.

Capítulo II: La escritura. Didáctica de la escritura como proceso comunicativo.

La forma escrita del lenguaje presenta peculiaridades que la diferencian significativamente de la oral. Según Vigotski, notable psicólogo ruso:

“... La comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total; la diferencia sintáctica, es máxima y se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación...” (7)

Todo esto hace que en la expresión escrita, resulte más difícil establecer la comunicación con el interlocutor que en la oral. Por ello, aprender a escribir y, obviamente, enseñar a escribir, es tarea compleja, razón por la cual a algunos alumnos no les place esta práctica y, en ocasiones, no es atendida en correspondencia con la importancia que ella tiene.

A la luz de las teorías actuales se subraya el carácter de la escritura como proceso complejo, que exige una serie de acciones, elecciones y decisiones. Y para todo ello debe “haber ocasión” en el aula, sin precipitaciones causadas por el funesto afán de “ganar tiempo”.

El proceso de la escritura, como se sabe, consta de tres momentos básicos: la planificación, la puesta en texto y la revisión, los cuales, según el modelo de Hayes y Flower, están constituidos por subprocesos, entendidos sin rigidez ni esquematismos

de ninguna índole. El primero comprende la búsqueda de información, la selección de datos, la jerarquización de estos, así como la reflexión y análisis de cómo se van a incluir en el texto. Es muy pertinente el plan del texto, ya sea mental o escrito; se plantean al menos las metas y objetivos, hasta dónde se va a llegar, y se puede tener claro el final, lo que le permite saber al emisor qué quiere provocar en el receptor.

El segundo momento es la también llamada textualización, en la que se deben tener en consideración los condicionamientos del texto, tipo de texto, distribución de la información en párrafos, conectores, mecanismos cohesivos, etcétera. El profesor debe seguir al estudiante en el proceso de creación, debe ver cómo opera, debe asesorarlo.

La puesta en texto supone el dominio tanto de la macroestructura semántica como la formal. También supone lograr la coherencia en el plano del contenido y la cohesión en el plano de la expresión, así como el conocimiento de la estructura esquemática del texto.

En la elaboración y emisión del mensaje nos valemos de los signos lingüísticos y a través de estos debemos lograr la expresión lógica del significado, la que se aprecia, como apunta la doctora Angelina Roméu, en la permanencia o avance del tema, la coherencia, la pertinencia y la búsqueda del texto acabado.

Asimismo, la expresión lingüística del contenido implica dominar tres funciones fundamentales: la denominativa, la predicativa y la discursiva. La función denominativa o referencial se concreta con el conocimiento de las palabras necesarias para denominar la realidad, lo que advierte sobre la importancia del dominio del vocabulario por parte del estudiante, tanto en el aspecto cuantitativo como cualitativo. Desde el punto de vista didáctico esta función contempla el trabajo no sólo con palabras, sino

con sintagmas nominales, lo que enseña al alumno a referirse a la realidad de manera simple o compleja.

La función predicativa permite que el educando predique algo sobre la realidad que ha nombrado y entre ya a operar con unidades constructivas superiores, es decir, las oraciones, sobre las cuales se deberá insistir siempre en la intención del hablante para descubrir su finalidad.

La función discursiva toma como punto de partida a la propia oración y al relacionarse con otras se ejercita en la construcción de párrafos de variada extensión. La enseñanza de la elaboración a este nivel constituye el pilar más seguro para propósitos mayores. Por este motivo, debe trabajarse con ideas centrales explícitas e implícitas, distintas clases de párrafos según su función, procedimientos para su estructuración, así como los signos de puntuación y otros signos auxiliares. En todo momento debe aparecer el tratamiento a las cualidades principales del párrafo: coherencia, unidad, claridad y extensión.

La construcción del discurso es la máxima expresión del dominio de esta función discursiva, el que se forma a partir de la relación semántica de los párrafos en torno al tema dado. La enseñanza a este nivel deberá dar tratamiento entre otros aspectos a las formas elocutivas, las líneas de progresión y los distintos estilos funcionales.

En el proceso de construcción de significados la necesidad de mantener coherente el discurso exige ir relacionando sistemáticamente los conceptos y proposiciones que deben partir de inicio, de una representación conceptual amplia del tema elegido, así como del conocimiento de la estructura del discurso por el que se encauzarán las intenciones de significado. Como indica el licenciado José Emilio Hernández, en su trabajo "Las transformaciones y condiciones de la coherencia

semántica y la redacción de textos”, esta situación nos lleva hacia la coherencia semántica, así como a la definición y tratamiento de algunas de sus condiciones y transformaciones esenciales, lo que resulta de gran interés como plan cognitivo para desarrollar y mejorar la expresión escrita.

En estas condiciones, el citado autor reconoce: la adecuación entre los significados y los marcos de referencia del tema específico, el dominio de las relaciones de organización semántica y su empleo en función de las características de los textos (causa - efecto, partes - todo, exterior - interior, simultaneidad, gradación, proximidad, adición, analogía, contraste), el nivel de suficiencia influido por el conocimiento del tema y el buen uso de las estructuras y relaciones de organización semántica, los nexos lógicos que permiten hilar un significado a otro, la nueva información con la precedente, dentro de la urdimbre textual.

El tercer gran momento en el proceso de la escritura es la revisión, en el que se comprueba el resultado obtenido, es decir, se verifica la calidad del trabajo realizado. Hay que inculcar el afán de perfeccionamiento, el deseo de mejorar la propia obra como medio eficaz de superación. Los estudiantes deben saber que los escritores revisan más de una vez y hasta reescriben capítulos enteros, buscando la mejor calidad, entiéndase la mayor eficiencia comunicativa. El narrador y educador cubano Ernesto García Alzola, consideraba muy conveniente leer a sus alumnos este fragmento de una entrevista hecha al conocido escritor Ernest Hemingway.

“Pregunta el entrevistador:

- ¿Revisa usted su texto cuando relee lo que hizo el día anterior o lo hace más tarde cuando ha terminado?

- Siempre reviso cada día hasta el punto donde me detuve – responde Hemingway -. Cuando todo está terminado, naturalmente, uno vuelve a revisar. Hay otra oportunidad de corregir y reescribir cuando otra persona mecanografía el texto y uno puede verlo en limpio. La última oportunidad la dan las pruebas de imprenta. Uno agradece esas diferentes oportunidades.

- ¿Reescribe usted mucho?.

- Depende. Reescribi el final de **Adiós a las Armas**, la última página, treinta y nueve veces antes de sentirme satisfecho.

- ¿Había algún problema técnico, en este caso? ¿Cuál era la causa de la dificultad?

- Organizar bien las palabras”. (8)

De modo que la revisión desemboca en una reconstrucción, ya sea parcial o total del texto en cuestión.

La revisión de los trabajos comprende, tanto aquella que realiza el profesor y en la que puede instrumentar diversas técnicas, según el grado de desarrollo de sus alumnos, como la que está a cargo de los propios estudiantes, ya sea de manera colectiva o individual. Las habilidades para la autorrevisión y autocorrección deben desarrollarse de forma escalonada y progresiva hasta llegar al dominio pleno.

La capacidad para emplear la lengua escrita como estrategia discursiva de una manera inteligente debe ser el criterio de corrección idiomática. El proceder didáctico debe dirigirse hacia la búsqueda de actividades con un enfoque comunicativo – motivacional, ya que las motivaciones le inyectan al proceso de aprendizaje renovadas fuerzas que lo alejan del tedio y el aplanamiento. Lo anterior es particularmente decisivo en edades, en las que el escolar aboga por independencia como una necesidad de

autoafirmación individual. Debe sostenerse un equilibrio entre las necesidades personales de los alumnos y las posibilidades de satisfacción en el trabajo con la redacción, como un espacio ideal para dar riendas sueltas a la capacidad expresiva.

Un problema estrechamente vinculado con la construcción de textos es el que se relaciona con la enseñanza de las normas. La enseñanza normativa se ha entendido tradicionalmente como el establecimiento de un código que dice lo que es bueno y lo que es malo. Al respecto la doctora Angelina Roméu declara:

“A la luz de las concepciones del enfoque comunicativo, la enseñanza normativa adquiere otra dimensión. Más que proscribir (no se puede) o prescribir (se puede) de manera general, lo hace ateniéndose en particular a cada estilo comunicativo o código con el que el hombre se comunica”. (9)

Entonces, dominar la norma es saber elegir los registros más apropiados a cada estilo comunicativo. Y la escuela está llamada a proporcionar los conocimientos indispensables para esta selección, junto al dominio de las reglas que rigen determinados usos, que están dados por las regularidades propias de nuestra lengua.

En este afán todas las asignaturas tributarán, de manera que se concrete una incidencia pedagógica coherente.

Para una gran parte de nuestra población escolar, inmersa en el mundo de la imagen, y también ya de la informática, escribir representa una actividad difícil, puesto que supone trasvasar unos contenidos de expresión de un código conocido y espontáneo a otro que se ha de aprender en la escuela y que ofrece, además, dificultades de índole muy diversa. Para dominar el código escrito se presupone que hay que conocer la lengua en profundidad, más aún que cuando se habla, se presupone igualmente que hay que dominar mejor el vocabulario y la sintaxis, es

preciso conocer técnicas de transcripción y poseer un cierto sentido de la lógica y la organización del discurso.

A pesar de que los enfoques metodológicos en torno a la didáctica de la escritura son muy disímiles, coinciden en una serie de presupuestos muy relacionados con la renovación en los modos de enseñar la expresión escrita en el aula.

El primero de estos presupuestos parte de la necesidad que existe de desmitificar el aprendizaje de la expresión escrita, de lo que se trata, en definitiva, es de hacer de ella una tarea accesible animando a escribir a todos los estudiantes y ayudándoles a que descubran cuáles son sus estímulos y recursos personales para empezar a hacerlo.

Otro de los presupuestos parte del convencimiento de que todos los profesores deberían escribir. Iniciarles en esta actividad puede representar una vivencia muy singular, pues significa, de hecho,, que por primera vez pueden ayudar a redactar a sus alumnos a partir de su experiencia personal.

En tercer orden, se coincide en subrayar la importancia del grupo clase para la buena marcha del aprendizaje. Así, los compañeros de aula se convierten en un público verdadero, no imaginado, al que puede dirigirse cada alumno. Los mismos compañeros pueden ofrecerse motivaciones, estímulos o sugerencias de mejora para sus trabajos, más eficaces en muchas ocasiones que los propuestos por el profesor.

El dominio de la expresión escrita, como hemos apuntado anteriormente, se apoya en conocimientos, técnicas y habilidades de naturaleza muy compleja: unas se relacionan con el funcionamiento de la lengua como comunicación, otras con el propio código de la lengua escrita, otras, en fin, con aspectos como la caligrafía o el uso del diccionario. Si nos detenemos en el primer tópico, enseñar a escribir consistirá en

preparar al alumno para que descubra cuál es su intención comunicativa, cuál es su público, y cuáles son las circunstancias en que se realiza este acto de comunicación, es decir, para qué, a quién, dónde y cuándo escribe.

Esta toma de conciencia de la intención, el público y la situación le ayudarán a decidir qué es lo que quiere transmitir, a elegir un tipo de discurso y no otro, a respetar las exigencias del código y a realizar las elecciones sintácticas y léxicas más apropiadas para cada tipo de escrito.

La manera más fácil de iniciar en la expresión escrita es hacerlo a partir de la experiencia personal. Esta experiencia puede tomar formas muy diversas, como diarios, apuntes de clase, anotaciones personales, prosa poética, autobiografías, etcétera. Este es un modo muy propicio para que el estudiante explore lo que sabe, piensa o quiere expresar, antes de dirigirse a un público más distante.

Los compañeros de la propia clase, un amigo, sus padres o demás familiares son auditorios más amplios y, al mismo tiempo cercanos, a los que el alumno se puede ir abriendo progresivamente. La comunidad escolar proporciona también un tipo de destinatario más lejano, aunque no desconocido, al que se puede acudir para hacer más rico el campo de relaciones. En niveles superiores se le irá preparando para que se dirija a públicos más distantes y hasta desconocidos como escribir, por ejemplo, al periódico local u otro medio expresando sus juicios, opiniones, a propósito de un artículo, una noticia o una emisión.

A los alumnos del Ciclo Medio y Superior se les pueden proponer intenciones de comunicación tan variadas, como por ejemplo, escribir para expresar sentimientos, informar a otros, exponer sus puntos de vista, crear, imaginar y jugar con las palabras.

Expresar sentimientos: la lengua escrita permite a la persona tomar una cierta distancia con respecto a lo que escribe, esta característica hace que sea más fácil expresar sentimientos y emociones sin atentar contra la tan defendida intimidad. Se les puede sugerir que escriban para comunicar sus gustos, intereses, preferencias, satisfacciones o insatisfacciones, rechazos, alegrías, o simplemente, indiferencias.

Informar: en este caso conviene orientarles para que preparen su información de acuerdo con indicaciones prefijadas muy claramente desde un primer momento. Hay que tener en cuenta sobre todo a qué tipo de interlocutor se van a dirigir y cuál es el conocimiento que este tiene de la realidad. Por ejemplo: informar sobre un suceso desconocido, poco habitual o novedoso, informar sobre diferentes objetos, describiendo su historia, características y funcionamiento, preparar fichas técnicas sobre animales y plantas informando sobre sus rasgos específicos, informar sobre personas, vestidos, deportes, sobre el entorno en que viven e innumerables situaciones.

Convencer: este tipo de textos favorece sobre todo la coherencia de las ideas, por tanto, en este caso es recomendable dejar tiempo para la indagación y la búsqueda de sus propios argumentos .Las situaciones que se propongan pueden ser simuladas, tomadas de la realidad o lúdicas. Se les puede sugerir que escriban para convencer a los compañeros de una idea utilizando el humor, para que se acepte su punto de vista, para defender un criterio, para que otros sigan determinadas instrucciones, etc.

Crear, imaginar y jugar con las palabras: se trata de escribir por el simple placer de hacerlo. En estas situaciones prima ante todo la gratuidad, se tiene por lo tanto una gran libertad para escoger, según su inspiración y la capacidad que posean para crear. Se les puede presentar actividades tan atractivas como escribir poemas,

cuentos, leyendas, fábulas, canciones, chistes, relatos de aventuras, de misterios, o policíacos .

Considero muy interesante el sistema de preguntas que a continuación se presenta y que recorre los distintos momentos del proceso de construcción textual, bajo el rubro de:

“La aventura de escribir en la escuela”

EL PROFESOR ESCRIBE

1. ¿Escribes mucho o poco?
2. ¿Con qué motivo o finalidad escribes?
3. ¿Para tu vida de cada día tiene alguna utilidad lo que escribes?
4. ¿Cómo te enriquece?
5. ¿Qué cualidades atribuyes a un buen escritor? ¿Cuál es tu escritor preferido?

UN BUEN PROGRAMA FACILITA EL APRENDIZAJE

a) En la fase previa a la expresión

6. ¿Realizas algunas actividades previas a la expresión escrita? ¿De qué tipo?
7. ¿Qué recursos utilizas para motivar?
8. ¿Das oportunidades para que tus alumnos escriban sobre temas apropiados a sus intereses? ¿Cuáles?

b) En el momento de escribir

9. ¿Tu programa proporciona actividades de expresión escrita individuales y en grupos?
10. ¿Realizas de vez en cuando las mismas actividades que haces practicar a tus alumnos?

11. ¿Das oportunidad para que estos escriban a públicos diversos que no sean únicamente el profesor?

12. ¿Qué tipos de escritos haces practicar con más frecuencia a tus alumnos?

c) Después de escribir

13. ¿Das oportunidad para que los alumnos se ayuden mutuamente a revisar sus trabajos intercambiando respuestas escritas u orales acerca de los mismos?

14. ¿Proporcionas actividades que les ayuden a mejorar sus propios textos?

15. ¿Utilizas las redacciones de ellos mismos como medio importante para mejorar su expresión?

16. ¿Has favorecido alguna vez la publicación de sus escritos en revistas de la clase, de la escuela, en periódicos o libros?

17. ¿Se da algún tipo de reconocimiento en tu escuela a los mejores escritos de los alumnos: intercambio con otras clases o escuelas, realización de exposiciones, etc.?

Reflexionemos todos sobre la anterior guía heurística como forma de avanzar cada vez más en nuestra labor de vertebrar lo que diseñemos para contribuir al desarrollo de la construcción de textos con un enfoque comunicativo.

Capítulo III: Comunicación y semipresencialidad

El problema de la semipresencialidad y el del acceso a la Educación Superior han estado siempre muy entrelazados, y a su vez, ambos conducen a estudiar las características de la comunicación pedagógica en tales condiciones.

No se trata, en efecto, de una problemática nueva, sino de una necesidad reconocida desde hace varias décadas y que hoy, a la luz de todos los cambios que han tenido lugar en el mundo como consecuencia de la globalización y del acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, se convierte en imperativo impostergable.

Desde el pasado siglo, este tema ha estado en el centro de los debates académicos como un aspecto recurrente. Entre los documentos y declaraciones de importantes Foros regionales y mundiales que han abordado este asunto, y que ilustran esa afirmación se encuentran:

- ❖ La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- ❖ La Convención contra la Discriminación en la Enseñanza (1960).
- ❖ La Conferencia Mundial “Educación para Todos” (Jomtien, 1990).
- ❖ El Documento Cambio y Desarrollo en la E.S. (UNESCO, 1995).
- ❖ Las Conferencias Regionales sobre Educación Superior (UNESCO, 1996-1998).
- ❖ La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, París, 1998).

❖ El Foro Mundial sobre la Educación (Senegal, 2000).

Hoy constituye un elemento de primer orden en el ámbito de la Educación Superior en el mundo, donde lamentablemente todavía predominan los enfoques elitistas, que limitan a determinados sectores sociales las reales posibilidades de cursar estudios superiores. Esta realidad se hace más aguda con la tendencia que actualmente se manifiesta en numerosos países, en los cuales las Universidades se han convertido, por la vía de la privatización en un creciente y lucrativo negocio.

En Cuba, los primeros antecedentes de estudios semipresenciales se remontan a la década del 70, con el surgimiento de los Cursos para Trabajadores, modalidad de estudio que responde a un justo reclamo del movimiento obrero, de poder tener un mayor acceso a las aulas universitarias sin necesidad de abandonar sus compromisos laborales. Algunos años después, a finales de esa propia década, surge la Educación a Distancia, en el mismo camino de ampliar la respuesta para los diversos sectores sociales.

Hoy, los Programas de la Revolución que se desarrollan en el país abren nuevas oportunidades de acceso, al asegurar de forma masiva, la continuidad de estudios, con lo cual la idea de la semipresencialidad se refuerza. A nueve años de aquel inicio, con decenas de miles de personas estudiando en modalidades semipresenciales, en alrededor de mil Sedes Universitarias en todo el país, y con un claustro de profesores a tiempo parcial de unos 80 000 profesionales, el perfeccionamiento de esos estudios deviene reclamo de primera instancia.

Si algo está hoy totalmente claro, como resultado de estos años de práctica pedagógica en las S.U.M., es que dichos estudios no son privativos de un tipo particular

de curso. Ya hemos podido comprobar cómo en los Cursos Regulares Diurnos comienzan a introducirse en algunas disciplinas y carreras, experiencias de trabajo con la modalidad semipresencial y que demuestran ser superiores a lo que se hacía con métodos tradicionales.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto el problema que nos ocupa queda expresado en la siguiente interrogante: ¿Cómo alcanzar altos niveles de comunicación pedagógica en las condiciones semipresenciales para que se favorezca el proceso formativo de los estudiantes?.

Y el objetivo general: Fundamentar la propuesta para el desarrollo del proceso de comunicación pedagógica en los programas semipresenciales y su implementación a través de una estrategia didáctica en la Universidad de Pinar del Río.

Se emplearán métodos teóricos como el análisis-síntesis y la inducción-deducción en el estudio que se hace de los rasgos que tipifican al modelo semipresencial. Y como método empírico la observación, apoyada en la aplicación de instrumentos que permitirán interpretar el nivel de satisfacción de estudiantes y docentes.

El nivel de actualidad del tema, resulta evidente ante la impronta de la Nueva Universidad, de cara al principio de Universalización del conocimiento, o sea, Universidad para Todos y durante toda la vida.

Ante semejante desafío de masividad y heterogeneidad de cursos debe ser superior la calidad. Y para ello no se trata de trasladar mecánicamente lo que en el orden de la comunicación pedagógica hemos aplicado en la presencialidad, sino de crear nuevas estrategias didácticas que se ajusten a formas de organización de la docencia, tales como el encuentro, la consulta y la tutoría.

El tema aportará importantes elementos teóricos a la pedagogía y, especialmente, a la didáctica en torno a la necesaria singularidad de los procesos comunicativos en los modelos semipresenciales de enseñanza-aprendizaje. A la vez ofrece en la práctica como propuesta una estrategia concreta para que ello pueda materializarse con resultados satisfactorios.

Se trasciende el acostumbrado enfoque psicologista que hemos encontrado en el tratamiento a la comunicación y se asume una visión integracionista más completa en la que aprendizaje colaborativo y dimensión dialógica del conocimiento ocupan un espacio importante.

Se advierte, pues, el desplazamiento preferencial de la atención hacia cuestiones relacionadas con la metódica -dentro de esta se jerarquiza el debate – y los medios de que se disponga (sobre todo una efectiva guía interactiva o una teleconferencia verdaderamente activadora del pensamiento y la indagación). Se ejemplifica para ilustrar con intención desarrolladora el instrumental teórico que se expone.

El trasfondo sociológico subyace al concebir la comunicación como un componente cultural que agrupa a todo un sistema de competencias.

La novedad radica precisamente en comprender a la comunicación como un proceso que como cultura es la estructura sobre la que reposa, y esta apertura para la pedagogía resulta trascendental.

Se trata, pues, de dirigir el desarrollo de las actividades docentes tomando en cuenta este carácter integrador, hacia todas y cada una de estas dimensiones, y ello es posible si se aplican modelos pedagógicos sustentados en una estrategia metodológica que contemple momentos esenciales de la actividad del estudiante.

En las ciencias de la educación se ha concedido en todo tiempo una importancia prioritaria al estudio de las características de la comunicación. Más específicamente, la actividad didáctica, como relación interpersonal intencional, se realiza a través de un proceso de comunicación, que desde una perspectiva estructural se podría conceptualizar como un intercambio de mensajes significativos entre un conjunto de personas que actúan alternativamente como emisores o receptores, entre los cuales hay que considerar el contenido, el entorno psicosocial, el nivel de formalización y el lenguaje utilizado (Teoría del contexto).

En la actualidad, aceptándose la función del profesor como organizador de la comunicación didáctica, se estima que estriba más en la determinación de las líneas y orientaciones generales de la estructura comunicativa y se deja así al estudiante con mayor libertad para su actuación en el plano operativo.

La escuela, como todo organismo social, constituye una red de comunicación cuya arquitectura y propósito están mediados por el lenguaje. Como en ninguna otra institución, la relación interpersonal es esencialmente verbal y en cada encuentro del sujeto con la palabra del otro se perfila una continua construcción de identidades.

En los últimos años se ha incrementado la tendencia a comprender la necesidad de una metodología integrista e interactiva que supere los desequilibrios mediante un modelo holista, que permita romper los esquemas monoplares, deje alternativas a la experiencia, al potencial creador y reconozca que el “juego” comunicativo del proceso docente – educativo más allá de la simple verbalización de patrones, reifica desde su fondo sociológico la mayor tensión generadora y regeneradora de las relaciones discursivas, mentales y culturales del hombre.

Para la Nueva Universidad en nuestro país, todo ello adquiere una profunda connotación. La idea de la semipresencialidad como una estrategia educativa general de la Educación Superior, rebasando el concepto ya estrecho de una simple modalidad de formación, surge y se afianza en la necesidad que tiene la época actual de ampliar el acceso a los estudios superiores. El Programa de la Universalización es la concreción que ya podemos mostrar en tal empeño.

Es hoy una verdad reconocida por todos los que estudian estos problemas que el tema del acceso a las universidades está íntimamente relacionado con la búsqueda de nuevos métodos para el quehacer pedagógico, que no estén limitados por los enfoques tradicionales, centrados en una alta presencialidad, que fundamentan su éxito en lograr que docentes y estudiantes compartan semanalmente, en un espacio común, altos niveles de carga académica, en algunos casos superiores a las treinta horas semanales.

El problema es sumamente complejo porque tiene que ver con viejos sofismas pedagógicos fuertemente arraigados en los claustros. Y son precisamente esas personas, los profesores y directivos universitarios, quienes tienen la responsabilidad de producir esas transformaciones. Entre esos mitos o sofismas, los más comunes están relacionados con dos ideas. La primera, muy común y defendida por la mayoría de los docentes, que plantea la necesidad de disponer de altos volúmenes de carga presencial para poder cumplir exitosamente los objetivos del curso. Tanto es así que usualmente los procesos de modificación curricular se limitan casi exclusivamente al debate entre los docentes de la cantidad de horas de cada materia de estudio, y donde se reclamen más horas argumentando que las actuales no son suficientes.

El otro sofisma, igualmente arraigado, es el que relaciona de modo inevitable los incrementos en el acceso con la pérdida de excelencia académica, la que se ha soportado en toda la historia precedente de las universidades en el mundo, en criterios selectivos, elitistas, que de ninguna manera aseguran las demandas de la sociedad contemporánea.

La concepción de semipresencialidad que estamos defendiendo supone la adecuada articulación de ayudas pedagógicas presenciales con otras mediadas por recursos tecnológicos, que permiten extender la influencia del profesor más allá del momento en que se encuentra con sus estudiantes; y que es adaptable en intensidad a los requerimientos de los estudiantes que participan del proceso de formación y a los recursos tecnológicos disponibles para llevarla a cabo. Sin dudas, ello propicia un enfoque más individualizado, personalizado de esa relación, a partir de las necesidades educativas de cada estudiante.

Lo anterior constituye un verdadero desafío en materia de comunicación pedagógica, pues carecería de sentido pretender extrapolar mecánicamente lo que se hace en los modelos presenciales. Por sus características, los estudios semipresenciales posibilitan enfrentar mayores niveles de acceso y demandas de poblaciones estudiantiles geográficamente distantes de las sedes centrales. Son diversos los factores que aconsejan el empleo cada vez más fuerte como tendencia de los modelos semipresenciales. Podemos identificar los siguientes:

Factores sociopolíticos

- Aumento de la demanda educacional, que no puede ser satisfecha con los métodos tradicionales.

- Urgencia de formar profesionales altamente calificados en función de las necesidades específicas del desarrollo territorial.
- Necesidad de asegurar un vínculo estable de los estudiantes con su localidad, su ámbito laboral y en general con sus condiciones de trabajo y vida, de modo que se garantice la compatibilidad con sus obligaciones laborales, personales y familiares.

Factores pedagógicos

- Necesidad de flexibilizar los currículos y personalizar más la atención de los estudiantes, de manera que cada quien pueda avanzar, progresar al ritmo que sus posibilidades le permiten.
- Promoción de niveles superiores de independencia cognoscitiva de los estudiantes y adquisición gradual de hábitos de trabajo independiente y de autopreparación.
- Perfeccionamiento del vínculo del estudio con el trabajo y la teoría con la práctica, al desarrollar una estrecha relación con las tareas laborales que cumplen los participantes, lo cual puede llegar a constituirse en el eje fundamental de su proceso de formación.

Factores tecnológicos

- Utilización en todas sus posibilidades de los recursos tecnológicos disponibles, en función de potenciar la asimilación de los contenidos que adecuadamente empleados, permiten potenciar el proceso de formación.

La idea rectora de la unidad entre los aspectos educativos e instructivos que tipifica al modelo general de formación de toda la educación superior cubana en las

condiciones de la semipresencialidad se apropia de una fisonomía muy singular. Y entonces diríamos que únicamente consiguiendo altos niveles de comunicación pedagógica, aun cuando el profesor no está junto a él todo el tiempo, es la clave del éxito.

Recordemos que la esencia de esta idea rectora está en lograr que los estudiantes se apropien de los valores que han de caracterizar su desempeño profesional. Los valores son parte del contenido de enseñanza, y como tal se requiere que sean precisados en los programas de estudio y trabajados pedagógicamente para lograr que los estudiantes los incorporen a su personalidad. La formación de valores en la personalidad de un joven tiene su propia dinámica, diferente a la de dominar un concepto o apropiarse de una ley. Es algo que atañe no solo a la universidad, sino a toda la sociedad. ¿Cómo lograrlo entonces bajo un modelo de formación semipresencial? La idea es retadora, porque una fortaleza para la labor educativa en los Cursos Regulares Diurnos es precisamente el tiempo en que estudiantes y profesores participan de conjunto en las diferentes actividades lectivas. En condiciones de menor presencialidad se hace necesario utilizar otros recursos para lograr los mismos objetivos educativos. Se trata entonces de poner en función de ese quehacer no solo los recursos tecnológicos disponibles, sino concebir de un modo diferente el sistema de influencias educativas, que haya coherencia entre estas, ese es el requerimiento primordial para que la comunicación “fluya” y sean internalizadas por el alumno. La identificación de nuevas figuras docentes, propias de esta modalidad juegan aquí un papel fundamental, sobre todo la del tutor, que está llamado a cohesionar todas esas influencias. Es un claro proceso de reingeniería universitaria.

En este sistema de influencias educativas lo laboral reclama de un pensamiento diferente, porque generalmente está dado en el hecho de que la mayoría de los estudiantes, además de estudiar, tienen importantes tareas laborales que le ocupan una parte importante del tiempo. La solución está entonces en aprovechar tal situación para convertirla en una fortaleza del proceso de formación, integrando el entorno laboral de los estudiantes a dicho proceso, logrando además que los empleadores participen activamente de esta labor, ello también favorecerá la comunicación, pues en la empatía está la garantía de la interiorización.

Características del modelo pedagógico semipresencial.

Las principales características del modelo pedagógico semipresencial son: flexibilidad, estructurado, centrado en el estudiante y con actividades presenciales sistemáticas.

Flexible para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, según diversidad de fuentes de ingreso, a particularidades territoriales y al retorno individual de aprovechamiento académico del estudiante. Implica flexibilidad en el currículum, en el proceso, en las ayudas pedagógicas y en los sistemas de evaluación. El concepto de matrícula responsable está muy asociado a todo lo anterior.

Estructurado para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje. Constituye solamente una guía para el estudiante y su tutor a la hora de seleccionar las asignaturas a matricular, nunca una “camisa de fuerza”. El concepto de matrícula responsable es un aporte indudable.

Centrado en el estudiante para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación. Demanda una gran independencia en el alumno para que se convierta en autogestor de la información y del conocimiento.

Con actividades presenciales sistemáticas para dar espacio al apoyo, al acompañamiento, de forma tal que no tenga cabida ni el fracaso, ni el desaliento. Estas se dirigen sobre todo a la presentación y orientación de los contenidos, junto a la evaluación y control del aprendizaje.

Componentes del modelo semipresencial.

Los componentes del modelo semipresencial que se pueden identificar son: los estudiantes, el personal docente, los medios de enseñanza, las actividades presenciales, la autopreparación y los escenarios educativos.

Los estudiantes constituyen, como ya se ha dicho, el elemento principal del proceso de formación. Por lo general, los unen su lugar de residencia y/o trabajo, pero son más heterogéneos en edad y en nivel que los que acceden a los Cursos Regulares Diurnos, aspecto este a tomar en cuenta a la hora de estructurar estrategias comunicativas. En nuestro caso, en su mayoría son egresados de los diferentes Programas de la Revolución, lo que implica que cumplen importantes, tareas de impacto social que demandan de mucho esfuerzo y dedicación, y un alto compromiso social con esa labor. Es una fortaleza para el proceso de comunicación y formación la relativa mayor madurez que alcanzan estos alumnos respecto a los que estudian en las Sedes Centrales, por el vínculo que tienen con el territorio, con los problemas concretos que allí se presentan y en los cuales se implican para su solución.

El personal docente que conforma el claustro de esta modalidad está integrado por diferentes tipos. Algunos de ellos participan solo en la etapa de organización y planificación del proceso de formación, mientras que otros lo hacen solo durante su desarrollo. Estos tipos son, fundamentalmente, los siguientes: expertos en contenidos de las diferentes materias de estudio, especialistas en producción de materiales didácticos, profesores que conducen las diferentes actividades presenciales y tutores, que acompañan al estudiante a lo largo de su carrera.

En esta modalidad cobra especial importancia la especialización del trabajo, para poder aprovechar al máximo las fortalezas de cada persona, pero a la vez el trabajo en equipo de todos los docentes es una condición indispensable para el buen funcionamiento del proceso. De lo contrario, ocurren ruidos, interferencias y entropías que pueden ser “peligrosos” en la consolidación de un estilo definido en la comunicación pedagógica.

En ocasiones un docente de alta preparación y maestría pedagógica puede cumplir varias funciones.

Con respecto a la figura del tutor, si bien surge asociado a la labor educativa que se desarrolla en las Sedes Universitarias Municipales, hoy se ha incorporado a otras modalidades, incluidos los Cursos Regulares Diurnos. Generalmente atienden a cinco o seis estudiantes, no más, y la tendencia es a que lo hagan a lo largo de toda la Carrera para que llegue a consolidarse un proceso de comunicación eficiente, garantizado por la continua actualización del diagnóstico integral de cada alumno a su cargo y la perseverante intervención psicopedagógica, tomando como base el conocimiento y

seguimiento profundo del proyecto de vida de cada uno de ellos, con independencia de que les imparta o no clases.

Los medios de enseñanza constituyen un conjunto de materiales docentes y de recursos tecnológicos destinados a apoyar las actividades presenciales y la autopreparación de los estudiantes. Son, incuestionablemente, elemento determinante para el éxito de la enseñanza semipresencial, vistos no como un fin en sí mismos, sino como herramientas pedagógicas que deben estimular el proceso de comunicación, que contribuyen a resolver los problemas que se derivan de la disminución de la presencialidad respecto a otras modalidades. Claro, siempre y cuando estén bien concebidos.

Entre los medios más utilizados en esta modalidad se encuentran:

- Medios impresos: Textos y guías para trabajar con el texto; guías de la carrera, guías de las asignaturas, guías de video.
- Medios audiovisuales: Videos, transparencias, audio casetes, radio y TV educativa.
- Medios informáticos: Softwares educativos, materiales en formato digital, laboratorios virtuales, multimedia, correo electrónico, Internet, etc.

En el marco de una asignatura, la educación superior cubana ha ido identificando cómo estructurar un sistema de medios que posibilite su aprendizaje en disímiles condiciones, desde una persona aislada sin recursos tecnológicos hasta la situación más favorable, en la que dispone de todos esos recursos, incluida la conectividad “on line” con los servidores de la universidad.

Ello ha permitido establecer un sistema de trabajo para la asignatura que algunos acostumbra a denominar “todo terreno”. Se trata, en esencia, de responder a la pregunta: ¿Cuál será ese sistema de recursos que requiere una asignatura para que pueda cumplir el objetivo de ser viable en circunstancia pedagógica?. De entre todos los posibles, se ha partido de que los más importantes son los siguientes:

- Un texto básico que sea elaborado de modo tal que brinde respuesta a los requerimientos del programa de la asignatura.
- Un conjunto de guías de estudio que permitan apoyar el autoaprendizaje de los estudiantes en los contenidos de las diferentes unidades de estudio.
- Un juego de casetes de audio con las explicaciones esenciales sobre los contenidos.
- Video – casetes donde un profesor explique, apoyado en las técnicas de la televisión educativa, los aspectos esenciales del contenido de cada unidad de estudio.
- Un CD en el montaje de la asignatura, que le permita al estudiante, si dispone de una computadora (aun cuando ella no esté conectada a ninguna red) acceder a un sistema de aprendizaje asistido por ese recurso en el que deben existir incluso espacios de interactividad.
- La identificación de un sistema de materiales complementarios en soporte magnético basado en nuestros actuales conceptos sobre el aseguramiento bibliográfico, que ofrezcan al estudiante que disponga de una computadora conectada en red, a toda esa información. Las

INTRANET de los CES son actualmente un espacio en el que hay un importante número de libros y otros materiales que puedan apoyar este propósito.

A continuación haremos un gran paréntesis en nuestra exposición para someter a un riguroso análisis crítico el real nivel de aseguramiento que en estos primeros años de vida del Programa de Universalización se ha concretado, siempre, desde luego, con las mejores intenciones de “hacer las cosas bien”, pero con resultados en muchos casos no deseados.

En primer lugar, la inmensa mayoría de los libros que con ingentes y loables esfuerzos de la Revolución se imprimieron no son realmente libros de texto concebidos para esas asignaturas y, como es lógico, no responden fundamentalmente a la estructura de esos programas. Desde el punto de vista didáctico tienen significativas carencias y ni pensar en una concepción activadora del pensamiento del estudiante. Esto generalmente provoca el tedio y el agotamiento intelectual. A veces, ni la selección de lecturas que aparece es la más recomendable.

En segundo lugar, las videoconferencias quedaron casi siempre reducidas a una oratoria fría e ininterrumpida de un profesor, con un reconocido prestigio pero que grabó “así, de un tirón” las disertaciones de todo un programa. No se tuvo en consideración la valiosa apoyatura en imágenes que la experiencia de “Universidad para Todos” sí supo aprovechar.

Sabemos que todo ello se realizó en un tiempo récord, al ritmo acelerado que el propio crecimiento del Programa fue imponiendo, pero no podemos hipotecar el futuro, “dejando pasar esas grietas, lo que sería estéril autocomplacencia”.

Nos detendremos mucho más en las Guías Didácticas porque pensamos que en el modelo semipresencial estas tienen la gran responsabilidad de ocupar en muchos momentos el lugar del docente. Salvando los riesgos de toda absolutización diríamos que de ellas depende en un gran grado el éxito o el fracaso.

Una buena guía tendrá que satisfacer la comunicación bidireccional que en la presencialidad casi siempre corre a cargo del profesor, poniendo a prueba su maestría pedagógica. La guía debe conseguir la interacción con el estudiante, incluso el estilo de redacción que se emplee deberá tomar un tono conversacional, coloquial.

Hasta el momento, aunque repetimos que se reconoce el esfuerzo realizado, ha primado la traslación mecánica de guías que ya se venían empleando desde hacía un gran número de años en los modelos pedagógicos existentes, específicamente en la Universidad de La Habana, y que a nuestro modo de ver no propician la comunicación.

Juzgamos muy interesantes las Orientaciones para la confección de Guías Didácticas, elaboradas por el Dr. Mario Malagón, del CECES en la Universidad de Pinar del Río, trabajo que aparece en la bibliografía relacionada, sin creer que constituye el paradigma único en tal sentido.

Sobre el enfoque del material del Dr. Malagón, en primer lugar, nos parece muy útil la **Presentación** de la asignatura porque le permite al estudiante ubicarse en el lugar que ocupa la misma dentro del Plan de Estudios, es decir, se le ofrece así una visión general en la que ocupa una posición importante el sistema de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, así como la conveniencia de realizar los ejercicios de autoevaluación, incluido en cada tema, aspectos estos deficitarios e inexistentes en las guías vigentes.

El sistema de Preguntas que se plantean en el material nos facilitó entender de lo que se trata y todo lo que debe abarcar esta presentación. Las actuales guías generalmente comienzan y terminan en el marco de los contenidos que cada unidad temática trata.

Asimismo, valoramos muy provechoso el tratamiento desglosado que se le da a los **Objetivos**, discerniendo aquellos que son generales como metas a alcanzar según las intenciones básicas del curso y los específicos de cada bloque temático, ausentes en las actuales guías, lo que desde luego, puede conducir a la desorientación del alumno.

El apartado de los **Materiales necesarios** es otra gran carencia en las guías existentes, sin embargo, pensamos, como se plantea en las Orientaciones, que pueden ayudar muchísimo al proceso de autoaprendizaje, porque de esta manera pueden conocer con anticipación de los apoyos, soportes y vías de comunicación que tendrán a su alcance.

En cuanto a las ideas planteadas sobre la **Evaluación**, pensamos que son imprescindibles para que el estudiante domine qué criterios van a seguirse. En particular, compartimos la idea expresada sobre la transparencia (sin prejuicios de ninguna índole), pues aquí no está cara a cara el maestro y el estudiante como en la enseñanza presencial y se debe informar incluso el tipo de prueba a la que se enfrentará, el tipo de pregunta y hasta la ponderación del peso de los elementos de contenido que entran en el instrumento evaluativo. El alumno debe tener claridad sobre el nivel de dificultad con el que tendrá que trabajar.

Un punto medular a tener en cuenta es el que concierne a la auto evaluación, a través de ejercicios o actividades que posibiliten la auto comprobación de lo alcanzado y que le va marcando el avance en el proceso de aprendizaje. Tal componente brilla por su ausencia en las guías actuales y hemos tratado de llenar ese vacío en la propuesta que adjuntamos (confeccionada para SEPAD). Ello constituye un aliento o estimulación fundamental para que el estudiante trate de completar lo que aún le falte.

Y qué decir del acápite **Orientaciones para el estudio** que hacen a nuestro modo de ver que la Guía sea como el compañero inseparable para el estudiante, que le asiste, le ayuda, pero no “le roba” lo que debe hacer, como ocurre en muchas de las guías actuales. Lo anterior se aprecia muy bien cuando abrimos cualquiera de estas últimas, páginas enteras se dedican a resúmenes de conceptos esenciales y a definiciones que de un modo simplista o reduccionista se le presentan al estudiante, inhibiéndolo de la necesaria actitud de búsqueda, embrión de la postura investigativa.

En especial, valoramos muy original y productiva la estrategia que aparece en la página 13 para la técnica de estudio: Mentalizarse, Planificarse y Estudiar.

Con respecto a los **Bloques Temáticos** opinamos que la estructura que se sugiere en las orientaciones ... para este momento deviene algoritmo lógico que va “halando” al alumno poco a poco en la obtención del conocimiento con elementos de ayuda que le permiten “aprender haciendo”, tales como los resúmenes (que aquí no se les “regalan” hechos), sino que construyen con una secuencia determinada, mapas conceptuales (tan recomendables para lograr la integración de lo aprendido, señalando los nexos y vasos comunicantes), preguntas intercaladas como herramientas para

motivar conocimientos previos, los recursos tipográficos como señales visuales que favorecen la estructuración de la información, el empleo de analogías, etcétera.

Solamente pudiéramos señalar que se enriquecerían mucho más las orientaciones sobre cómo resumir, incorporando otras modalidades de resúmenes que también tienen su técnica y se aprenden, tales como: los sumarios, los cuadros sinópticos, los esquemas y gráficos. En el Material sólo se hace referencia al que se confecciona a partir de las ideas centrales o tópicos con redacción “corrida”, en forma de párrafos. (Siempre hemos considerado que estas otras variantes son muy útiles para modelar conceptos y visualizarlos mejor).

En cuanto a las **Actividades**, en las Guías actuales aparecen listados de ejercicios en el mejor de los casos, pero no con el enfoque que se brinda en las Orientaciones, y que valoramos como acertado: esa diferenciación entre recomendadas y obligatorias, y en particular, la existencia de algunos modelos resueltos o sugerencias para su realización.

Finalmente, nos parece muy oportuna la presentación del **Glosario** y la **Bibliografía**, sólo objetamos que hay que tener cuidado en la concepción que se tenga con este Glosario, pues no puede ser tan abundante que pueda contener todos los conceptos claves de cada tema. Lo reservaríamos para los casos verdaderamente necesarios, ejemplo, cuando hay un término polisémico para evitar la confusión conceptual.

El cuerpo de nuestras ideas demuestran la filiación entusiasta que manifestamos hacia el abordaje de las **Guías Didácticas**, tal y como se presenta en el material analizado. Sin considerarlo perfecto constituye una alternativa de superación de las ya existentes, y sobre todo, se adecua a las condiciones y exigencias comunicativas de la educación semipresencial, que debe crear autonomía e independencia, y un aprendizaje cooperativo.

Las actividades presenciales constituyen una parte importante del sistema de ayudas pedagógicas diseñadas para esta modalidad, en el propósito de acompañar al estudiante durante sus estudios para favorecer su progreso.

Se utilizan diferentes formas organizativas del proceso docente educativo, tales como el encuentro, la consulta y la tutoría, también el taller de computación y la práctica de laboratorio. Cada una tiene sus peculiaridades en cuanto a la estructuración didáctica, pero nos interesa ahora subrayar como invariante en todas ellas, en el orden de la metódica, el carácter dialógico que debe predominar. En el diálogo, en la confrontación, en la presentación de puntos de vistas diversos y hasta antagónicos es donde está la garantía del enriquecimiento. Este estilo de trabajo es muy productivo y va desarrollando en el estudiante un pensamiento dialéctico y hasta divergente. Así se van formando en lo personal como seres humanos con criterios propios, capaces de defender sus opiniones de manera orgánica, desenfadada y desprejuiciada.

Por tal razón, afirmamos que el debate se centra en lo procedimental como práctica muy favorable en el camino del autoaprendizaje y la autoeducación. El alumno se autoprepara a sabiendas de que la apropiación que tenga lugar, como producto de su actividad de estudio, de los contenidos correspondientes, y después de filtrarse con

su subjetividad, se tomará muy en cuenta. En pocas palabras; será escuchado de veras.

Saber debatir es saber polemizar, discrepar, defender con argumentos razonables las ideas que se sostienen, pero en todo momento partiendo del respeto al criterio del otro. De no ser así, el saldo educativo que queda repercute negativamente. Debe crearse entonces una atmósfera de seriedad, cordialidad y respeto.

En el Anexo 1 se aprecia muy bien la importancia que tiene concebir una adecuada secuenciación entre las diferentes formas organizativas del proceso para que la comunicación pedagógica sea duradera y sólida, siempre tomando los medios como soporte y la actividad tutorial como respaldo. La interacción lógica entre encuentro – estudio independiente y consulta es el pilar en tal sentido.

En el Anexo 2 se insiste en que tal interrelación debe seguir la lógica de los eslabones para el desarrollo de objetos de aprendizaje, lo que representa un enfoque novedoso para la actividad docente.

El Anexo 3 se concentra en los resultados que podrán esperarse si se actúa pedagógicamente como estamos proponiendo. Véase que se alcanza una optimización del direccionamiento del aprendizaje por parte del docente y a la vez, una mayor concientización del estudiante del objeto de aprendizaje, lo que trae consigo un elevado protagonismo.

Si nos trasladamos al plano estratégico para la implantación de todos estos fundamentos didácticos de la enseñanza semipresencial tendremos que reconocer un sistema de acciones, que en el caso específico de nuestra universidad pinareña han ido

implicando y comprometiendo responsablemente a todo el colectivo de profesores y estudiantes. Seguidamente tratamos de enunciarlas de forma breve:

1. Capacitación didáctica de todos los docentes en cuanto a los objetos de aprendizaje y formas semipresenciales de enseñanza.
2. Desarrollo de un proyecto de formación de líderes pedagógicos en los Departamentos y las SUM para el direccionamiento del trabajo.
3. Rediseño de todos los programas bajo el concepto de objetos de aprendizaje.
4. Elaboración de orientaciones metodológicas para los docentes de la enseñanza semipresencial para el diseño y ejecución de sus asignaturas.
5. Desarrollo de encuentros metodológicos conjuntos para el trabajo con la relación objeto de aprendizajes – formas semipresenciales.
6. Talleres con estudiantes sobre la relación objeto de aprendizaje – formas semipresenciales.

Es justo y oportuno decir aquí que en el centro de toda esta estrategia ha estado nuestro CECES (Centro de Estudios de las Ciencias de la Educación Superior).

La autopreparación es la columna vertebral de la modalidad semipresencial. Sin trabajo independiente no se puede obtenerse resultados, por eso decimos que es el basamento indispensable. Es, en esencia, un proceso de aprendizaje basado en el establecimiento de metas y objetivos educativos personales, en el reconocimiento de las propias posibilidades, y apoyado en un sistema de motivaciones que da respuesta a las necesidades y expectativas de cada uno de los estudiantes, mediadas por el contexto en el cual él se desarrolla.

El estudio grupal es un espacio imprescindible para el intercambio y la interacción, en el que la comunicación alumno – alumno se fortalece considerablemente. Ello tiene efectos saludables no solo en el rendimiento académico sino también en las relaciones socioafectivas que se establecen.

La cultura de aprender en grupo es compleja y no puede improvisarse. Su desarrollo exitoso requiere de un trabajo previo de planificación por parte de los profesores y tutores. El rol de facilitador bien estructurado en su desempeño propicia la necesaria comunicación pedagógica para que haya buenos resultados en el proceso de formación.

Los escenarios educativos que presupone la modalidad semipresencial son muy heterogéneos y en su dinámica asumen particular relevancia en la medida en que se logren integrar. Al diseñar ese sistema hay que tener en cuenta el grado de implicación de la sociedad cubana en todos los Programas de la Revolución y en particular aquellos relacionados con la educación. De tal modo, no puede ser ajeno al proceso de formación el centro de trabajo del estudiante, su familia, las instituciones culturales del territorio, etc, las que en su integración ofrecen un conjunto de posibilidades formativas que no es posible alcanzar en una institución en específico. Esa integración de los escenarios educativos es una de las principales fortalezas de este modelo, en su propósito de lograr la excelencia académica, y para la comunicación pedagógica ello es un reto a considerar en el afán de conseguir coherencia educativa entre todos los factores. Entre estos escenarios tenemos:

- a. La Sede Universitaria Municipal (SUM) que gestiona los procesos sustantivos universitarios como una microuniversidad en el territorio. Estas Sedes devienen, en su desarrollo, las instituciones culturales de mayor impacto de la localidad donde se encuentran enclavadas, alrededor de las cuales se desarrollan además múltiples actividades de significación para la gradual transformación del territorio.
- b. El hogar, que desempeña como institución educativa una formación de primera línea, es el lugar donde muchas veces se reúnen los colectivos estudiantiles para realizar el estudio en grupos, y es un espacio donde se puede concretar el acercamiento del tutor y la familia. Citamos el ejemplo de las Escuelas Municipales de Trabajo Social, que tienen en el hogar, convertido en casa escuela, el eje estructurador de todo el proceso de formación. Los modelos de la Universalización de la Educación Superior han podido beber en esta fuente sin precedentes.
- c. El centro de trabajo que como órgano empleador se une al proceso de formación de los estudiantes, haciendo que se sientan igualmente protagonistas de este. El concepto puede tener un alcance amplio, cuando estos empleadores apoyan con profesores y materiales docentes, intervienen incluso en la gestión de dicho proceso de formación y propician la vinculación entre los estudios universitarios y las tareas laborales que esos alumnos cumplen.
- d. Las unidades docentes que para aquellas fuentes de ingreso como los Cursos de Superación Integral para Jóvenes representan una clara

fortaleza, al no tener un vínculo laboral establecido en el cual sustentar el componente investigativo laboral.

- e. Otras instituciones educativas y sociales, como las bibliotecas municipales, los museos, casas de cultura, los Joven Club de Computación, a los que pueden acceder los estudiantes para recibir muchas ayudas.

Tareas más apremiantes.

No es ocioso insistir en que los estudios semipresenciales en la educación superior cubana se encuentran en un momento de cambios significativos, dirigidos a su perfeccionamiento. Ello es debido al incremento gradual de su papel en los estudios universitarios en los últimos cinco años. Actualmente en Cuba, aproximadamente el 70 % de la matrícula total realiza estudios bajo algunas de las modalidades semipresenciales existentes, argumento suficiente para comprender su trascendencia. Entre ellos, la mayor parte, jóvenes provenientes de familias obreras y campesinas, que recibieron una segunda oportunidad de estudiar, en la universidad como parte de los Programas priorizados por la Revolución, y que la Universidad Cubana tiene la enorme responsabilidad de formar con un nivel equivalente al que logra en los Cursos Regulares Diurnos.

En correspondencia con ello, consideramos muy oportunas las precisiones que se hacen en el material emitido por la Dirección de Formación de Profesionales de nuestro Ministerio, titulado “Modelo Pedagógico de la Semipresencialidad”, en el cual se

resumen las tareas actuales más apremiantes y que nos permitimos transcribir. Estas son:

- ❖ Las comisiones Nacionales de Carrera, en el diseño de los nuevos Planes de Estudio (Planes D) deberán trabajar un único modelo del profesional, válido para estudios presenciales y semipresenciales, y a partir de dicho modelo general, elaborar el plan del proceso docente, los programas de estudio y las indicaciones metodológicas para ambas modalidades.
- ❖ Lograr niveles superiores de integración en los Colectivos de Carrera de las universidades, asegurando que el trabajo metodológico que en ellas se desarrolla aborde ambas modalidades de estudio.
- ❖ Fortalecer el papel de los Centros de Estudios Pedagógicos existentes en los CES, en las investigaciones dirigidas a perfeccionar la semipresencialidad.
- ❖ Asegurar la preparación pedagógica y científico – técnica de todos los docentes que se vinculan a esta modalidad de estudios.
- ❖ Trabajar en el perfeccionamiento de los programas de las disciplinas y de cada asignatura, con el objetivo de lograr mayor precisión de los objetivos y los contenidos previstos y para adecuarlos a las particularidades de cada territorio.
- ❖ Comenzar a incorporar el idioma inglés en las SUM para validar las experiencias y su futura generalización.
- ❖ Perfeccionar el sistema de medios de enseñanza, logrando que respondan a las particularidades de la semipresencialidad.

- ❖ Avanzar en el perfeccionamiento de la actividad investigativo – laboral, de acuerdo con las especificidades de cada Carrera y de cada una de las fuentes de ingreso.
- ❖ Incorporar gradualmente a estos estudios semipresenciales las estrategias curriculares que hoy son comunes en los cursos Regulares Diurnos.
- ❖ Profundizar en las particularidades del sistema de evaluación de cada asignatura, así como en los ejercicios de culminación de los estudios que se define en cada Carrera..
- ❖ Lograr generalizar en los claustros de las universidades el dominio profundo del nuevo reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen del trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las sedes.

Y, desde luego, todo ello cobrará pleno sentido si se alcanzan adecuados niveles de eficiencia en la comunicación, vista esta en su transversalidad.

Interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados.

Se aplicaron 2 tipos de encuestas, uno dirigido a profesores y tutores vinculados al Programa de Universalización y otro para estudiantes de este mismo Programa. En ambos casos nos animó el propósito de valorar el nivel de satisfacción que los implicados en el proceso formativo, bajo esta modalidad semipresencial, poseían. De los catorce municipios de la Provincia escogimos tres Sedes Universitarias Municipales

con un resultado integral desigual en su trabajo: San Juan y Martínez, Viñales y Bahía Honda.

Nos llamó mucho la atención la coherencia existente entre lo que expresaron estudiantes y docentes.

En el caso de la encuesta aplicada a estudiantes (Anexo 6) tomamos una muestra de 200 y a simple inspección, por las respuestas dadas a cada inciso, se manifiestan dificultades en la pertinencia de la Base Material de Estudio empleada hasta el momento. También se expresan las limitaciones existentes para el uso de las TIC. Un grupo significativo contesta que sólo a veces en lo procedimental se debaten los contenidos que aprenden, lo que explica que la mayoría prefiera el estudio individual. Sin embargo, reconforta apreciar que se avanza en la labor del Tutor, lo que resulta determinante en la semipresencialidad, aunque otros eslabones están fallando porque únicamente 30 piensan que la comunicación con compañeros y profesores es muy buena. Falta entonces la integración de los esfuerzos.

En el caso de la encuesta aplicada a profesores y tutores (Anexo 7) tomamos una muestra también de 200, pertenecientes no sólo a las ya mencionadas S.U.M., sino también a Pinar del Río, San Cristóbal y San Luis.

Predomina el criterio de que la bibliografía entregada carece de una estructura didáctica, lo que provoca que en algunos momentos se haga poco asequible para el estudiante. También sobresale la opinión de que en las video conferencias se siente la ausencia de materiales que puedan apoyar en imágenes lo que se explica.

En el caso de las guías la respuesta más frecuente se refiere a la falta de actividades o ejercitación, especialmente dirigidas a la autoevaluación. La mayoría cataloga como regular la inserción de la informatización a su quehacer docente e identifican el cambio de métodos a la hora de trabajar con la modalidad semipresencial. Se registran respuestas muy elocuentes, tales como : *“ya no doy sólo información”, “ahora no trasmito conocimientos sino que oriento para que el alumno los busque”, “ahora trabajo con más ciencia”, “empleo más la pedagogía y la didáctica”, etc.*

Consideran muchos como medios los niveles de comunicación que consiguen en las actividades que conducen y evalúan la mayoría su preparación para trabajar en las condiciones de la semipresencialidad como insuficiente, lo que indica que tienen conciencia de la necesidad de superación en esta dirección.

En general, se advierte un grupo importante de insatisfacciones que nos llevan a trabajar por elevar la calidad en el proceso.

A modo de epílogo.

La opción por una comunicación participativa no sólo responde a un fundamento ético – el de equiparar democráticamente las oportunidades de autoexpresarse – sino también a la búsqueda de una eficacia.

Es un principio ya universalmente aceptado en la ciencia pedagógica que un método es tanto más educativo, cuanto más favorece a la participación activa de los

educandos. Educarse es formarse, no es recibir lecciones; es involucrarse en un proceso dialógico de múltiples interacciones comunicativas.

Por otra parte, si el auténtico desarrollo se cimenta en formas de organización social basadas en la participación, una comunicación que encentre la capacidad autogestionaria de las bases, se afirma como una dinámica necesaria para generar desarrollo.

Eso sí, debe escaparse de una concepción meramente transmisiva de la comunicación, pues con sentido crítico podemos identificar varias limitantes:

Linealidad y unidireccionalidad a la hora de representar el proceso.

Modelos más cercanos a la **comunicación interpersonal** que a la social.

Carácter **pasivo** del receptor.

Información vista **al margen** de la significación.

Énfasis en los **efectos deseados** por el emisor.

Fin **instrumental**.

Como superación de lo anterior hay que atender al paradigma de la recepción activa que representa la contraparte de los estudios de efectos e intenta develar qué es lo que sucede del otro lado del proceso comunicativo. Esta línea ha tenido un amplio desarrollo en los últimos años y una gran contribución de nuestro continente. Se enfatiza en la **resemantización del mensaje** por parte del receptor.

En esta dirección conviene recordar los aportes de L.S. Vigotski que esclarece el papel de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo, desarrolla el enfoque histórico - cultural en la explicación del psiquismo humano y la formación de la personalidad: (La actividad humana se expresa a través de variadas formas de colaboración y comunicación), permite comprender el aprendizaje como una actividad social basada en la comunicación y no sólo como un proceso de realización individual, subraya el papel del lenguaje en el desarrollo de la actividad cognoscitiva (Concibe al lenguaje como mediador de los procesos psíquicos).

La comprensión del papel de la interacción social, de la comunicación en el desarrollo de la conciencia humana tiene una importancia trascendental para la instrumentación del proceso docente como proceso social, dialógico, de la interacción entre el docente y discente; tal como lo comprende la comunicación educativa.

Vigotsky destacó el estrecho vínculo entre **pensamiento** y **lenguaje**, entre el desarrollo intelectual y la palabra. Dado que el lenguaje no se desarrolla fuera de la sociedad, sino que es un producto de la actividad humana, una práctica social, no puede pensarse en el desarrollo de la conciencia, y en general, de la personalidad humana, fuera de los nexos sociales, de la relaciones entre los seres humanos. La función principal de los signos es la comunicación, ellos permiten la mediación interpersonal).

Concepciones pedagógicas del vínculo Comunicación - Educación

- A lo largo de la historia de la educación, la escuela, como institución social, ha ido fortaleciendo sus vínculos con la comunicación, de manera cada vez más prospectiva, ganándose conciencia del carácter participativo e interactivo de ambos procesos, hasta el punto de que, en la actualidad, diversas tendencias pedagógicas identifican el proceso educativo con el establecimiento del diálogo entre sus participantes.
- El examen de las concepciones más modernas de la enseñanza muestra cómo el proceso docente se desarrolla a partir de la interacción del profesor y alumnos, y en el grupo de estudiantes. Se ha esclarecido que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen a situaciones diádicas docente – discente, sino que es necesario tener en cuenta, además, la red de relaciones con los iguales. Surgen nuevas variantes de aprendizaje como son: aprendizaje grupal, cooperativo, interaprendizaje, etc.
- Una clase tendrá más vitalidad mientras mayor sea la interacción entre sus miembros.
- Los hombres se educan en el diálogo, compartiendo y discutiendo sobre el saber, socializando sus conocimientos y aprendiendo por medio de la crítica. La interacción humana y la comunicación son experiencias de primer orden que toda educación debe procurar.

- Esta **tendencia democratizadora** ha llegado a la escuela como un ideal a alcanzar.

(Uno de los más destacados en esta comprensión de la educación como proceso comunicativo es Paulo Freire, quien se opone a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales y autoritarias que subestiman y manipulan al alumno).

Aspectos a tomar en cuenta para conseguir una eficiente comunicación pedagógica

(no se trata de recetas rígidas elaboradas)

MODOS DE ACTUACIÓN

- ✓ Comprensión de la matriz cultural que poseen los alumnos, con sus códigos, lenguajes y saberes específicos.
- ✓ Cumplir adecuadamente con las tres funciones: informativa, regulativa y afectiva.
- ✓ Establecer relaciones de empatía con el grupo. (Formación del sentimiento de “nosotros”)
- ✓ Creación de un ambiente físico apropiado.
- ✓ Emplear un lenguaje claro, asequible, organizado, que tome en consideración los intereses y necesidades del auditorio.
- ✓ Utilización de técnicas y procedimientos participativos que dinamicen.
- ✓ Buscar y lograr la retroalimentación permanente.
- ✓ Actuar en correspondencia con las **tres etapas** que siempre están presentes en la comunicación pedagógica: definición de la intención comunicativa, realización de esa intención, y su análisis y valoración posterior.
- ✓ Introducir aspectos personales en la interacción con los alumnos.
- ✓ Superar valoraciones estereotipadas negativas con respecto a determinados alumnos.
- ✓ Plantear tareas que movilicen al colectivo.
- ✓ Evitar las prohibiciones.
- ✓ Aumentar las justas valoraciones positivas.
- ✓ Atender a la apariencia personal: pulcritud, presencia, dinamismo, bondad, atractivo.

- ✓ Utilizar resortes verbales y no verbales de interacción, inclusión de la mímica, el movimiento de los ojos, etc.
- ✓ Habilidad para mostrar simpatía y amistad a los alumnos.
- ✓ Comprender el estado de ánimo de los alumnos, tenerlo en cuenta y que los alumnos lo sepan.
- ✓ Formar en los alumnos la necesidad de interactuar con el profesor.
- ✓ Buscar fines atractivos y mostrar las vías para su consecución.
- ✓ No organizar la comunicación “verticalmente”, de “arriba a abajo”. La posición real del profesor en el colectivo no se determina tanto por su status oficial como por su “formidable personalidad”.
- ✓ Trate de verse a sí mismo como lo ven sus alumnos.
- ✓ Exponer honestamente sus faltas, no avergonzarse de decir que no sabe algo en un momento dado.
- ✓ Organizar contactos con sus alumnos en tiempo extradocente.
- ✓ Aprenda a escuchar a sus alumnos.
- ✓ No tiene ningún derecho para ofender a un alumno, ni subestimarlos.
- ✓ Superar la pasividad y el aislamiento de los estudiantes.
- ✓ Evite los clisés o “cartelitos” en la comunicación con los alumnos.
- ✓ Descúbrase como ser humano.
- ✓ Sonría con frecuencia, pues así se crea una disposición psicológica favorable que estimula al trabajo.
- ✓ No copie mecánicamente el estilo de comunicación de otros colegas.

Aspectos más específicos a tomar en cuenta para mejorar la comunicación, desde la perspectiva de cada componente.

En el emisor:

- 1) Prestigio, confiabilidad, status y atractivo hacen más persuasivo el mensaje, dándole mayor confiabilidad.
- 2) Conocimiento de las características del receptor: sus necesidades e intereses.
- 3) Atención y retroalimentación constante.

En el mensaje:

- 1) Exposición bidireccional.
- 2) Combinación de lo racional y lo emocional.
- 3) Orden de los argumentos (de los más débiles a los más fuertes). Orden de clímax
- 4) Buscar los aspectos que puedan ser comunes a la experiencia del emisor al perceptor.
- 5) Buscar el momento apropiado para emitirlo (oportunidad psicológica)

En el perceptor:

- 1) Ser de veras un sujeto activo.
- 2) Lograr una buen escucha, lo que implica: capacidad de sentir, de interpretar, de evaluar y de responder.
- 3) Mantener una mente abierta y flexible.
- 4) Evitar distracciones.

Y, como soporte de primer orden que mediatiza y condiciona todo lo que podamos prever o anticipar en materia de comunicación, la conciliación entre contexto e intención.

Referencias Bibliográficas

1. Roméu, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media. Comprensión, análisis y construcción de textos. IPLAC. Ciudad de la Habana: 1992, p.3.
2. Matos, Eneida C. y Hernández, Vivian M. Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales, en *Taller de la palabra*. La Habana. Editorial Pueblo: 1999. p.59.
3. Shishkova, T.H y J.K.L. Popok. “Estilística y Educación funcional”, en *Stilistika Ispanskogo Iazika*. Minsk, Vishaya Skola: 1989. p.73.
4. Ídem. p. 77.
5. Ídem. p. 125.
6. Dubsky, Joseph. “Introducción a la estilística de la lengua”, en *Selección de lecturas para redacción*. La Habana. Edit. Pueblo y Educación: 1980. p.57.
7. Vigotski, Lev. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana. Edición Revolucionaria: 1966. p. 154-155.
8. Colectivo de autores. Orientaciones metodológicas (duodécimo grado). Ciudad de la Habana. MINED. Edit. Pueblo y Educación: 1991. p 66.
9. Roméu, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media. Comprensión, análisis y construcción de textos. IPLAC. Ciudad de La Habana: 1992. p.1.

BIBLIOGRAFÍA

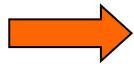
- Colectivos de autores. (2005). Materiales complementarios para la VI Edición del Diplomado de Decanos. MES. La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores. Orientaciones metodológicas. Ciudad de La Habana. MINED. Edit. Pueblo y Educación. 1991.
- Díaz Domínguez, T. (2005). Elementos didácticos para aplicación del modelo semipresencial ... P. del Río. Cuba.
- Dubsy, Joseph. "Introducción a la estilística de la lengua", en Selección de lecturas para redacción. La Habana. Edit. Pueblo y Educación. 1980.
- Shishkova, T.H y J:K:L. Popok. "Estilística y Educación funcional", en Stilistika Ispanskogo Iazika. Minsk, Vishaya Skola. 1989.
- Malagón Hernández, M (2003). Guías Didácticas... P. del Río. Cuba
- Martí Pérez, J. (1961). Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana. Cuba.
- Matos, Envida C. y Hernández, Vivian M. Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales, en Taller de la palabra. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1999.
- Monereo, C. (1995).Estrategias de Enseñanzas y Aprendizaje. Edit. Grao. Barcelona. España
- Pérez González, L.F. (2000). La enseñanza comunicativa... (Tesis de Maestría).P. del Río. Cuba.

- Roméu, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media. Comprensión, análisis y comprensión de textos. IPLAC. Ciudad de La Habana. 1992.
- Rosales, C. (1984).Didáctica de la Comunicación... Edic. Madrid. Narcea. S.A. España.
- Vigotski, Lev. S. Pensamiento y lenguaje. La Habana. Edición Revolucionaria. 1966.

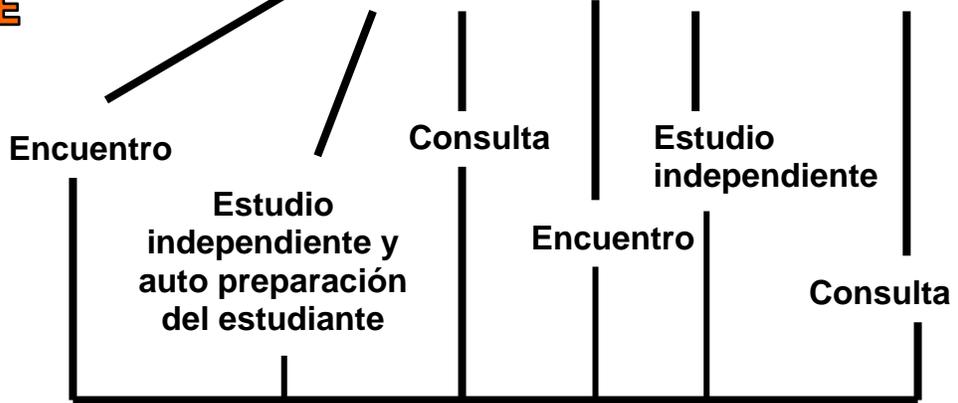
ANEXOS

Anexo 1.

MEDIOS COMO SOPORTE



Formas semipresenciales interrelacionadas a partir de una interacción lógica.



ACTIVIDAD TUTORIAL



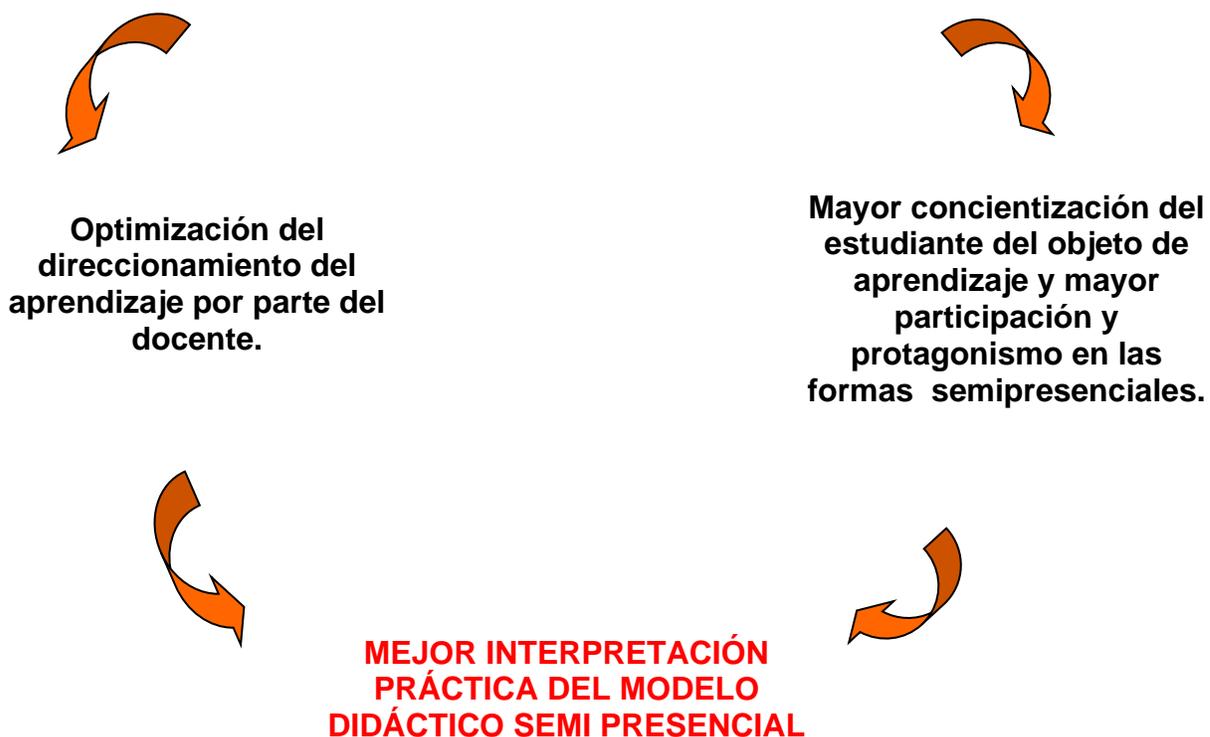
INTERACCIÓN ENTRE LA TUTORÍA ACADÉMICA Y LA TUTORÍA PEDAGÓGICA ATENDIENDO A OBJETOS DE APRENDIZAJES.

Anexo 2.



Anexo 3.

RESULTADOS ESPERADOS



Anexo 4.

Encuesta para estudiantes de la Universalización.

Solicitamos tu colaboración al responder a las siguientes interrogantes:

- 1- La bibliografía que se te ha entregado en la S.U.M. la consideras
Muy útil 19 Poco útil 175 Sin utilidad 6
- 2- ¿Emplean tus profesores las video conferencias para las actividades docentes?
Si 74 No 21 A veces 105
- 3- ¿Cómo valoras las video conferencias que se te presentan?
Muy interesantes 6 Poco interesantes 190 Nada interesantes 4
- 4- ¿Cuánto utilizas las guía didácticas en tu actividad de estudio?
Mucho 59 Poco 139 Nunca 2
- 5- Las guías de las asignaturas que se te han entregado son :
Muy útiles 68 Poco útiles 128 Sin utilidad 4
- 6- ¿ Cuánto empleas las nuevas Técnicas de la Información?.
Mucho 98 Poco 101 Nunca 1
- 7- ¿Se debaten de verás los contenidos que aprendes en las asignaturas?.
Si 89 No 3 A veces 108
- 8- ¿Cómo evalúas la atención que te brinda tu Tutor?.
Muy Buena 60 Buena 124 Regular 14 Deficiente 2
- 9- ¿Qué modalidad de estudios prefieres?
Individual 116 Grupal 84
- 10-¿Cómo valoras la comunicación que mantienes con tus compañeros de grupo y tus profesores?.
Muy Buena 30 Aceptable 110 Insuficiente 60

ANEXO 5.

Encuesta para profesores y tutores de la Universalización.

Estimado colega: Solicitamos tu cooperación al responder estas preguntas:

1- ¿Satisfacen tus necesidades profesionales los textos que se te han entregado?

Si 10 No 4 A medias 186

2- ¿Cuál es la principal dificultad que confrontas con la bibliografía a tu alcance?

Se refiere en el epígrafe correspondiente del desarrollo.

3- Identifica la mayor deficiencia que a tu juicio poseen las video conferencias.

Se refiere en el epígrafe correspondiente del desarrollo.

4- ¿Consideras que la guía didáctica de la asignatura que atiendes constituye realmente una ayuda pedagógica?

Si 38 No 162

¿ Por qué?

Se refiere en el epígrafe correspondiente del desarrollo.

5- ¿ Cómo valoras la inserción de la informatización en tu quehacer docente?

Muy Buena 15 Buena 73 Regular 107 Deficiente 5

6- ¿Qué ha diferenciado a tu labor pedagógica en esta modalidad semipresencial?

Se refiere en el epígrafe correspondiente del desarrollo.

7- Consideras que los niveles de comunicación que consigues en las actividades que conduces son :

Altos 80 Medios 120 Bajos 0

8- Evalúas tu preparación para ejercer en las condiciones de la semipresencialidad como:

Suficiente 22 Insuficiente 178