

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El presente libro se refiere a la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de formación de los estudiantes que cursan la carrera Educación Especial, con el objetivo de que estos puedan desempeñarse exitosamente en su labor profesional. Permite apreciar la visión diacrónica y sincrónica de los enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua, desde la antigüedad hasta nuestros días, con énfasis en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y en la competencia comunicativa. Se ocupa, además, de las principales tendencias curriculares que caracterizan la concepción de los programas de Español para dicha carrera. Los fundamentos teóricos que se exponen en la obra se enriquecen con el análisis de los instrumentos aplicados para evaluar la competencia comunicativa en estos estudiantes, así como con la caracterización de una propuesta de programa y la valoración de sus resultados de aplicación en la práctica educativa.



Dr.C. Ligia Magdalena Sales Garrido

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Diplomada en Didáctica de la Escuela Especial. Profesor Titular y Profesor Consultante. Ha publicado libros como La comunicación y los niveles de la lengua, Comprensión, análisis y construcción de textos, como autora y en coautoría el libro El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, así como numerosos artículos en el ámbito nacional e internacional.

ISBN: 978-959-7225-30-0



9 789597 225300

EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA



LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL



LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Ligia Magdalena Sales Garrido

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

© Dr. C. Ligia Magdalena Sales Garrido



Diseño y Edición: MSc. Osmany Nieves Torres. As.
Corrección: Lic. Yunisleidys Castillo López. I.
Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

© Dr. C. Ligia Magdalena Sales Garrido

© Sobre la presente edición
Editorial Académica Universitaria (Edacun)

ISBN: 978-959-7225-30-0
Editorial Académica Universitaria (Edacun)
Universidad de Las Tunas
Ave. Carlos J. Finlay s/n
Código postal: 75100
Las Tunas, 2018



ÍNDICE

CAPITULO 1: CRITERIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	1
1.1. ENFOQUES POR LOS QUE HA TRANSITADO LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	1
1.1.1 LOS ENFOQUES NORMATIVO, PRODUCTIVO Y DESCRIPTIVO	4
1.1.2. LOS NUEVOS ENFOQUES	9
1.2. TENDENCIAS CURRICULARES EN LA CONCEPCIÓN DE PROGRAMAS DE LENGUA ESPAÑOLA.....	15
1.3. EL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL	20
1.4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	31
CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA PEDAGOGÍA ESPECIAL.....	61
2.1. VISIÓN DIACRÓNICA Y SINCRÓNICA DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL EN LA CARRERA EDUCACIÓN ESPECIAL	61
2.2. CRITERIOS DE PROFESORES Y DIRECTIVOS ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL	80
2.3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	86
2.4. CARACTERIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE PROGRAMA. SUS RESULTADOS DE APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	91
BIBLIOGRAFÍA.....	106

Caracterización de una propuesta de programa. Sus resultados de aplicación en la práctica educativa

“... comunicación, es diálogo, en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores.”

Paulo Freire

CAPITULO 1: CRITERIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

1.1. Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua

El lenguaje como medio de cognición y comunicación es un fenómeno histórico-social complejo que se revela tanto en la filogénesis (proceso de humanización), como en la ontogénesis (proceso de socialización). Está unido indisolublemente al desarrollo del pensamiento, lo que permite afirmar que el hombre es un ser social y expresa con el lenguaje la realidad objetiva reflejada mediante las formas del pensamiento. Esto explica la relación entre pensamiento, lenguaje y práctica social.

Los procesos de cognición y comunicación se vinculan estrechamente con las funciones fundamentales del lenguaje, noética y semiótica, las que, a su vez, señala Vigotsky (1982) como funciones intelectual y social. La primera hace del lenguaje el instrumento de un tipo cualitativo superior de proceso psíquico, el

pensamiento abstracto, mediante el que puede pasar del conocimiento de objetos y fenómenos singulares a su reflejo generalizado en forma de conceptos.

La segunda le permite establecer las relaciones sociales, comunicarse con sus congéneres en el trato consciente y espiritual sobre la base de la actividad práctica, lo que conlleva el desarrollo de otras funciones simultáneas con la función comunicativa o semiótica. Según Jakobson (1988), estas son las funciones impresiva, expresiva, representativa, poética, fática conativa y metalingüística, de acuerdo con la intención y la finalidad con que se producen en una situación comunicativa específica. El desarrollo de estos procesos se relaciona estrechamente con la competencia comunicativa. Todos estos fenómenos han sido estudiados por la lingüística y por la didáctica.

En este sentido, el estudio de los enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua ha requerido de una periodización que tuvo en cuenta:

... las principales escuelas lingüísticas y su repercusión en la didáctica. Da inicio en los antecedentes al surgimiento de la lingüística como ciencia en una primera etapa: desde la antigüedad hasta el siglo XVIII, denominada prelingüística; una segunda etapa: siglos XIX y XX, surgimiento de la lingüística como ciencia, sus antecedentes en el siglo XVIII, su desarrollo a partir de las principales escuelas lingüísticas y la didáctica de la lengua y una tercera etapa, siglos XX y XXI, tránsito hacia la lingüística del habla y a la didáctica del habla, influencias de la lingüística del texto o lingüística discursiva. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. (Sales, 2016, p. 2)

Se considera prehistoria de la lingüística toda la etapa anterior al siglo XIX, cuando al investigador del lenguaje se le denominaba “gramático”, incluso, a lo largo de este propio siglo alternan los términos “lingüista” y “gramático”. Sin embargo, “gramática” y “lingüística” a través del tiempo se han ocupado de la explicación del origen y desarrollo del lenguaje, del conocimiento de los cambios en la evolución de las palabras y las estructuras gramaticales, o sea, han estudiado la lengua, su estructura, sus relaciones con el pensamiento y la sociedad.

El surgimiento de otras ciencias como la sociolingüística, la psicolingüística, la semántica, la semiótica y la pragmática, entre otras, han permitido ampliar las perspectivas de estudio del lenguaje desde diversos puntos de vista: social, de su implicación en los procesos psíquicos, de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y uso de las lenguas, de la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana y de la relación texto-contexto.

Por otra parte, el desarrollo de la didáctica de la lengua ha centrado su atención en diferentes aspectos y en dependencia de: la evolución de los criterios de la lingüística, de otras ciencias que estudian el lenguaje, de la didáctica, así como de la práctica social, se ha sustentado en uno u otro enfoque. Estos, según Halliday (1986), son: el normativo, el descriptivo y el productivo, al que en nuestros días se añaden nuevos enfoques, que estudian la lengua en función de la comunicación.

1.1.1 Los enfoques normativo, productivo y descriptivo

El enfoque normativo en la enseñanza de la lengua tiene dos etapas fundamentales en su origen: la Antigüedad clásica y la Edad Media. Autores como: Lomas, Tusón y Osoro (2000), se han referido a esta visión diacrónica. En la Antigüedad, tiene sus raíces en el surgimiento de incipientes manifestaciones de la lingüística con la aparición de las primeras gramáticas, en lugares tan distantes como la India y el Egipto helenístico. En la India se escribe la gramática del sánscrito de Panini; en la escuela de Alejandría, la gramática de Dionisio de Tracia y más adelante, Apolonio Díscolo, ofrece una sintaxis en cuatro libros; así como entre los romanos, Varron escribe su gramática *De lingua latina*.

En la Edad Media, el interés lingüístico se centra en el latín y el aprendizaje de la lengua se basa en las gramáticas antiguas. Se toman como modelos las escritas en los siglos IV y V d.n.e por autores latinos, sobre todo, Donato y Prisciano. Al producirse el proceso de unificación de los estados nacionales europeos y la oficialización de sus lenguas, se crean nuevas obras, también de carácter normativo; en el siglo XIV escribe Dante su obra *De vulgari eloquentia*, de suma importancia para el estudio de los dialectos italianos. A su vez, en el siglo XV, específicamente en 1492, se publica la *Gramática Castellana* de Nebrija y más adelante, en el XVI ven la luz las primeras gramáticas del francés, el portugués y el italiano.

El enfoque normativo se define como aquel que forma patrones correctos “que enfatiza en el estudio de las reglas gramaticales y ortográficas con el objetivo de hablar y escribir correctamente” (Roméu, 2011, p. 31). Su ventaja radica en que, en función de la comunicación, enseña a escoger dentro de las diferentes posibilidades que brinda la lengua y permite dominar un estilo propio en la exposición para comunicarse en cada situación específica en que se encuentren, o sea, enseña a escoger el código adecuado. Es por ello que aún cuando surge desde la antigüedad, se extiende hasta nuestros días. Su limitación, según nuestro criterio, está dada en que centra su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, que indiscutiblemente resulta válida, pero que ha de integrarse a otros no menos importantes.

El enfoque productivo sienta sus bases durante los siglos XVII y XVIII cuando aparece en Francia la *Granmaire General*, en la abadía de Port Royal. Con este se rigen por el análisis lingüístico de los griegos, pero además centran su atención en el desarrollo del pensamiento y enseñan no solo la lengua francesa (sus reglas y normas), sino la comunicación del pensamiento desde el punto de vista de la lógica. A la vez practican latín, griego, lenguas modernas y conceden prioridad a la lengua materna, por lo que realizan resúmenes, cartas y narraciones en su propia lengua.

Otros acontecimientos que influyen en el desarrollo de los criterios lingüísticos y didácticos para el

desarrollo del enfoque productivo son: el pensamiento renacentista humanista, el desarrollo del socialismo utópico, las revoluciones inglesa y burguesa de Francia, las obras de los enciclopedistas y de Rousseau, así como la aplicación de los criterios de Pestalozzi, quien destierra de la escuela el método gramatical de carácter formal y centra su atención en el desarrollo de habilidades, en el ejercicio de la expresión oral, lo que le permite comprobar que es un buen instrumento para la enseñanza de la lengua. Asimismo, se realizan aportes en el análisis gramatical y en la práctica de la expresión oral para el desarrollo del pensamiento.

El enfoque productivo se define como aquel que se centra en el desarrollo de habilidades para la producción, "... se orienta al desarrollo de las habilidades, sin tener en cuenta los conocimientos gramaticales" (Roméu, 2011, p. 31). Sus aspectos positivos radican, fundamentalmente, en que centra su interés en las habilidades para la práctica de la lengua oral y escrita, o sea, la construcción. Aunque fortalece esta arista imprescindible para la comunicación, el enfoque productivo tiene sus limitaciones y al igual que el normativo fija su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, es decir, la habilidad, y obvia el trabajo con las estructuras formales, lo que conspira contra la necesidad de integración de diferentes vías de análisis que permiten conocer, saber, saber hacer y saber ser.

En el proceso de desarrollo de la lingüística se suceden en el tiempo diversos criterios a partir de los cuales

se estudia la lengua como objeto, tales fueron: los estudios históricos comparativos, los estructuralistas y los generativistas. La didáctica, al tomar estas vías de análisis, asume un enfoque descriptivo. A finales del siglo XVIII surgen los análisis históricos comparativos. En sus propósitos estaba encontrar el parentesco entre las lenguas para ver su desarrollo, evolución y descubrir sus puntos de contacto, con un enfoque diacrónico y analógico. De ahí que, Von Leibniz, Rask, Boop, estudian las lenguas a partir de este método, pero se reconoce a Grimm como el que ofreció el método histórico comparativo en el siglo XIX.

En los inicios del siglo XX ve la luz la lingüística descriptiva, que estudia el lenguaje en sí. En esta etapa la figura más relevante fue Saussure. Precursor de la lingüística como ciencia, reconoce que en la producción del lenguaje intervienen diversos factores: físicos, fisiológicos, psíquicos, individuales y sociales. Entre sus ideas más importantes están: su concepción estructuralista de la lengua como sistema de signos, donde todos los términos se relacionan, su definición del signo lingüístico como una unidad de significante y significado, su distinción de lengua y habla, así como su división de lingüística sincrónica y diacrónica.

Aporta también su concepción de una nueva ciencia: la semiología, en la cual no profundiza, aunque no reconoce el estudio del lenguaje como una unidad indisoluble de lengua y habla, considera la primera como esencial y la segunda como secundaria. Por

estas razones hay predominio de las investigaciones encaminadas a la lengua y los estudios del habla se consideraban fuera del objeto de la lingüística.

A mediados de este siglo surge la gramática generativa y transformacional. Entre sus representantes se encuentra Chomsky (1957), quien la considera un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones, o sea, la gramática generativa es igual al conocimiento del sistema de reglas de su lengua y las divide en componentes: sintáctico, fonológico y semántico, aunque con los componentes interpretativos muy ligados a ellos, sin embargo, considera el sintáctico como esencial.

Dicho autor enuncia, además, términos como competencia lingüística y actuación. Su preocupación está en el sistema abstracto de la lengua y la construcción de un modelo formal que muestre la competencia lingüística del hablante ideal. Por ello, "... su limitación fundamental: la reducción del estudio del lenguaje a la sintaxis, sin revelar la importancia de la variedad de usos y significados que se logran en la comunicación real" (Sales, 2010, p. 46).

Estas concepciones penetran en el ámbito escolar, ya que resulta muy importante para la lengua la descripción de sus elementos, es decir, como consecuencia se desarrolla una didáctica de carácter descriptivista, se excluye el habla de su ámbito de estudio por considerarla asistemática y estar sujeta a la variación individual, se centra la atención en los signos lingüísticos puros con una enseñanza descriptiva de base normativa.

Por todo lo anteriormente expuesto se puede señalar que el enfoque descriptivo es aquel que "... proporciona el conocimiento del sistema de la lengua con un fin en sí mismo" (Roméu, 2011, p. 31). Como aspectos positivos de dicho enfoque se destaca que ve la lengua como un sistema de signos y proporciona el conocimiento de este sistema. Sus limitaciones radican en que tiene un fin en sí mismo, ello significa que se basa en una lingüística de la lengua en la cual queda fuera el habla.

Los enfoques a los que se hace referencia se han mantenido en la enseñanza hasta nuestros días, sin embargo, algunos acontecimientos ligados a las ciencias que se ocupan del estudio del lenguaje y su enseñanza han permitido el surgimiento de una lingüística centrada en el uso de este y actualmente se focaliza la atención hacia un enfoque que permite darle a la enseñanza de la lengua una orientación comunicativo funcional.

1.1.2. Los nuevos enfoques

En los años 40 del pasado siglo, se producen acontecimientos que sientan las bases para el surgimiento y desarrollo de nuevos enfoques. Aparecen los modelos comunicativos de Laswel y Shannon. El primero ofrece un modelo lineal de descomposición del fenómeno de la comunicación de masas, desde su perspectiva de profesor de derecho, el cual incluye el efecto o impacto del mensaje. El segundo, ingeniero de los laboratorios Bell, toma una perspectiva esencialmente matemática que permite estudiar la cantidad de información que contiene el mensaje y la capacidad de

transmisión de un canal (medio) dado. Estos autores abordan la problemática de la comunicación solo desde la perspectiva emisor-receptor (E-R), donde no se ve la dinámica del proceso.

En los años 60 aparece el modelo de Berlo, quien dedica especial atención a los componentes humanos. Este considera que la comunicación no solo consta de un aspecto informacional o cognoscitivo, sino que existe un aspecto emocional que influye sobre la transmisión de la información y puede estar en contradicción con su contenido. De ahí que, su concepción se ocupa ya de los componentes personalógicos, pero los sitúa solo en la transmisión de la información, sin ver la interacción del proceso, por lo que también resulta lineal. Se considera que su aporte más importante es la relación que establece entre la teoría de la comunicación y los problemas de enseñanza-aprendizaje, además, señala la importancia de conocer el proceso de la comunicación para detectar a través de su análisis interno los problemas de conducta.

Otro aspecto indispensable en los estudios lingüísticos y didácticos para el tránsito de una lingüística de la lengua hacia una lingüística del habla y en consecuencia, de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla, es la introducción del término competencia: competencia lingüística y actuación (Chomsky, 1957), competencia comunicativa (Dell Hymes, 1967), concepto retomado por Canale y Swain (1980), como un conjunto de competencias que interactúan en la comunicación cotidiana.

Influidos por las concepciones de la pragmática, se desarrollan también los criterios de los funcionalistas ingleses que abordan las funciones del texto en diferentes situaciones, entre cuyos representantes se destacan: Halliday, Austin y Morris. Por otra parte, provenientes del estructuralismo, algunos lingüistas se adentran en la descripción de la estructura de los textos y tratan de dar cuenta de las reglas sintácticas que operan a nivel textual: Pike, Van Dijk y otros, fundamentalmente norteamericanos, alemanes y holandeses, quienes estudian los términos texto y discurso. También se desarrollan las teorías de los semantistas franceses como Barthes, Greimas y otros.

Esta perspectiva más amplia para formar individuos competentes en el manejo del lenguaje adquiere diversos matices, como son los llamados enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, de los que hablan Lomas, Tusón y Osoro (2000); el lenguaje integral, tratado por Goodman (1982), Goodman y Goodman (1990), y por Kartchner (1995, 1999); el enfoque comunicativo o enfoque comunicativo y funcional, expuesto por Lomas, Tusón y Osoro (2000), Roméu (1992), Parra (1996), Boris (2000); el cognitivo y sociocultural de Gárate (1994); el enfoque cognitivo-comunicativo de Roméu (1996), y el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, aportado por Roméu (2002).

Los enfoques basados en la pragmática permiten establecer nexos interdisciplinarios para precisar aspectos relevantes de la gramática, la semántica del

discurso y del texto en general. Se basan, además, en teorías como juegos de lenguaje, actos de habla y principios de cooperación. Los sociolingüísticos incursionan en los usos dialectales, en la etnografía de la comunicación, en la etnometodología y en el interaccionismo simbólico. A su vez, los enfoques cognitivos, se ocupan de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

Con respecto al enfoque comunicativo o enfoque comunicativo funcional, puede decirse que ha evolucionado en la medida que se ha ido ampliando el paradigma de los estudios lingüísticos. De este modo, basados en la pragmática, se desarrollan los criterios del enfoque comunicativo funcional y a partir de la sociolingüística, los actos de habla y la enseñanza de las funciones, en los años 70, el Consejo de Europa adopta el enfoque nocional funcional para la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, el desarrollo de la psicología cognitiva propicia el surgimiento del enfoque cognitivo y las concepciones sobre la lingüística del texto amplían el paradigma en un enfoque cognitivo-comunicativo. No obstante, este ha sido superado, al cobrar auge las teorías discursivas, por un enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), el cual revela las relaciones entre el discurso, la cognición y la sociedad en una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria.

En la literatura especializada se hace referencia a que bajo el nombre de enfoque comunicativo han aparecido propuestas diversas y hasta contradictorias,

según Lomas, Tusón y Osoro (1993). Además, Boris (2000), señala que tiene un carácter indefinido porque no está sustentado por una sola corriente teórica, sino por un número importante de conceptos originados de distintas teorías que proceden de varios campos disciplinarios de la lingüística y la didáctica.

Al respecto Lomas, Tusón y Osoro (2000, p. 30), expresan: “... la pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta (...) deberíamos seleccionar aquellas fuentes que se ocupan precisamente de explicar los mecanismos de planificación, estructuración y funcionamiento de la comunicación verbal y no verbal.” Dichos autores citan como principales fuentes la etnografía, la etnometodología, la psicolingüística (en esta incluyen la obra de Vigotsky) la pragmática, la lingüística del texto y el análisis del discurso, así como la semiótica.

De acuerdo con estos presupuestos, en Cuba desde 1992, se ha consolidado una concepción teórica sobre el enfoque comunicativo, cognitivo-comunicativo (Roméu, 1996), el que se ha perfeccionado a partir de una labor de profundización, hasta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003). Estos criterios se materializan en la didáctica de la lengua y la literatura, en diferentes sistemas de enseñanza, en el diseño del currículo de lengua vigente hasta el año actual (2017), con importantes aportes de sus colaboradores.

Ello ha dado lugar a la escuela cubana de didáctica de la lengua y la literatura, cuyas raíces “... se

encuentran en lo más preclaro de la tradición pedagógica de nuestro país, particularmente, en cuanto a las posiciones que han de asumirse para la enseñanza de la lengua y la literatura, de forma tal que esta le sea útil a quien la aprenda, para que forme parte de un evento real” (Sales, 2015, p. 8).

Hasta aquí podemos resumir que, a lo largo de la historia han surgido diversos enfoques para la enseñanza de la lengua, que tratan las normas, la producción o la descripción de forma independiente, por lo que resultan insuficientes. Si se tiene en cuenta que la lengua es un sistema, para su estudio se han de considerar en una nueva dimensión: normas, reglas, descripción de estructuras, en una visión discursiva para la comprensión y producción de textos, en los que adquieren su verdadero significado y sentido, en dependencia de la intención y la finalidad que le imprimen los sujetos en los procesos de cognición y comunicación en diferentes contextos.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural permite esta redimensión al aunar disciplinas que sustentan el estudio de la lengua y el habla en su estrecha interrelación. Centra su atención en la actividad, la comunicación y la personalidad; analiza el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de cognición, de construcción del pensamiento, así como en los de socialización del individuo, y lo aplica tanto a las concepciones teóricas sobre la lengua, la norma y el habla como a su enseñanza. Además, tiene en

cuenta cómo se produce el desarrollo del lenguaje, condición para explicar cómo se debe enseñar.

1.2. Tendencias curriculares en la concepción de programas de Lengua Española

El origen latino del currículo lo concibe como: corrido, carrera, lo que está sucediendo u ocurriendo. Variadas son también las definiciones que se hacen de este término, el que se utiliza para identificar un nivel, para la formación académica de una vía de conocimiento y también para referirse, específicamente, a los aspectos esenciales que se deben en cuenta en una asignatura.

El análisis de los núcleos semánticos explícitos e implícitos en los criterios de diversos autores como Arnaz, Daws, Javier, Álvarez, González y Addine, permite identificar los puntos de contacto o invariantes que establecen sobre el *proyecto educativo*, el que constituye un *proceso integral de formación* que responde a un *modelo*, que tiene lugar en un *contexto histórico social* y que se desarrolla mediante determinados *objetivos y contenidos*. El interés de la autora se centra en su concepción más estrecha, o sea, el currículo de una disciplina específica.

De acuerdo con el criterio general, se reconoce que en el currículo los programas ocupan un lugar especial, en tanto son documentos oficiales de obligatorio cumplimiento que se rigen por el Modelo del profesional, marcan las pautas en cuanto a los objetivos a lograr, orientan los contenidos y ofrecen indicaciones metodológicas que articulan

coherentemente los demás componentes del proceso, y que estos se adscriben a un determinado modelo curricular.

La palabra “programa” proviene del latín y luego del griego “programma”, “pro”, delante y “gramma” escritura. Entre sus acepciones se encuentran: previa declaración de lo que se piensa hacer sobre alguna materia u ocasión/ sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura que forman y publican los profesores encargados de explicarla.

La concepción de los modelos suele verse desde diferentes perspectivas: modelos curriculares y modelos didácticos. Los primeros se clasifican en: clásicos, tecnológicos y sistémicos, constructivistas, críticos y sociopolíticos (Addine y otros, 2000). El modelo, llamado por esta autora, curricular cubano, está estructurado por niveles de enseñanza, que responden a particularidades generales en correspondencia del contexto de cada una de ellas.

Los modelos didácticos también se clasifican de acuerdo con diversos criterios: neoconductistas, cognitivos, de aprendizaje artesanal, basados en estrategias, integrado de intervención en estrategias y holístico, el que es integrador e implica abordar la realidad como un todo complejo.

Los modelos pedagógicos determinan en la concepción de los modelos curriculares que se implementan para las diferentes asignaturas. Breen (1996, 1997), se refiere a dos tipos de modelos curriculares que han prevalecido, los proposicionales y los procesales, los cuales son expresión de paradigmas distintos en la

enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

En los modelos curriculares proposicionales se insertan los programas formales y funcionales. Los programas formales se dirigen al conocimiento formal de la lengua, se basan en el sistema y expresan fórmulas, reglas, esquemas o categorías de acuerdo con un plan, “están orientados a la descripción y estudio de la lengua en sí y a la ejercitación del alumno en la corrección y precisión de sus producciones lingüísticas; centran la atención en el análisis puramente lingüístico” (Roméu, 2011, p. 69), por lo que, en consonancia con el criterio de la autora, responden a enfoques normativos, descriptivos.

Los programas funcionales parten de la filosofía del lenguaje y de la teoría de los actos de habla, además, se dirigen al dominio de las diversas funciones sociales del lenguaje, por lo que representan un giro hacia el uso de este en situaciones sociales, según Breen (1997).

En la opinión de Roméu (2011, p. 69): “se orientan a la descripción y estudio comunicativo de la lengua, por lo que el estudiante trabaja no solo para ser adecuado socialmente sino, además, para participar y desarrollar sus producciones lingüísticas.” Sin embargo, estos planes se limitan a la organización del conocimiento del lenguaje y de las convenciones de la actuación lingüística, por lo que la autora considera que responden también a enfoques normativo, descriptivo y productivo, al tener en cuenta la participación y desarrollo en las producciones lingüísticas, pero cada uno de forma aislada e independiente, sin establecer interrelación.

El modelo procesual o participante se concibe en dos líneas: la que orienta a la solución de tareas y la procesal. Los primeros tienen raíces en los programas “situacionales” que se desarrollaron hace más de veinte años, tratan de representar cómo la corrección, la adecuación y la significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación, de acuerdo con los diversos acontecimientos y situaciones dan prioridad a la competencia comunicativa, en el proceso de interacción social, enfatiza en el cómo llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y/o la escritura (Breen, 1997), puede considerarse que propician el desarrollo de la metacognición. (Roméu, 2011, p. 69)

Indiscutiblemente el modelo procesual mediante solución de tareas constituye un notable paso de avance en la enseñanza de las lenguas en función de la comunicación, no obstante, se considera oportuno reflexionar en torno a algunos aspectos que lo caracterizan.

Este tipo de programa planifica en función de tareas de comunicación y tareas de aprendizaje, por lo que separa los procesos de cognición y comunicación y declara solo la orientación hacia la competencia comunicativa como la realización y consecución de una serie de tareas, por ello quedan al margen otros aspectos y se enfatiza en que en las tareas se priorizan las habilidades comunicativas y la capacidad de aprendizaje. Considera, además, que el conocimiento de la forma y las funciones lingüísticas son definiciones superficiales y parciales, sin embargo, el desconocimiento de estas puede traer resultados contraproducentes en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El programa procesual es en cierto modo atípico, en lo que se entiende convencionalmente por diseño de programas. Estos ofrecen un plan sobre las decisiones fundamentales que el profesor y los alumnos tienen que tomar durante el aprendizaje y un banco de actividades. No se interesa en la organización de una materia lingüística, sino que tiene como prioridad un marco de trabajo que permita al profesor y los alumnos hacer estas cosas por sí mismos y crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo para estimular la participación comunicativa del estudiante, provocar su interacción y la toma de decisiones en el estudio de sus discursos.

Dicho programa puede ser de mucha utilidad en la enseñanza postgraduada. Sin embargo, tanto los programas procesuales mediante tareas, como los procesuales, se orientan hacia la enseñanza de la lengua en función de la comunicación y persiguen solo el desarrollo de la competencia comunicativa.

Otro autor que se refiere a programas basados en modelos didácticos específicos es Mata (1999), quien los considera deudores de los modelos lingüísticos y psicológicos, cuyas aportaciones derivan del análisis del objeto y el sujeto respectivamente como el modelo didáctico textual y como competencia psicológica, el modelo cognitivo. Según este autor, el modelo textual adopta un enfoque funcional y comunicativo donde el texto es una unidad de comunicación y se organiza en función de los diferentes tipos de discursos y las características estructurales de los diversos tipos de textos. Considera que es un modelo a tener en cuenta en la didáctica de la escuela especial,

puesto que trasciende la gramática oracional y contribuye a eliminar disfunciones muy frecuentes como la organización temporal, la articulación entre las oraciones, el dominio en el uso de sustitutos y otras. Sus ejemplos para la construcción de textos, en la Didáctica de la escuela especial, se rigen, fundamentalmente, por estos criterios.

También explica que el modelo cognitivo se apoya fundamentalmente en la teoría cognitiva, en su versión psicológica, que tiene como principales representantes a Piaget, Bruner y Ausubel, y en su versión lingüística, donde se destacan Chomsky y McNeill. Es un modelo esencialmente cognitivista en el que se pierde un tanto la esencia sociocultural de los procesos de cognición y comunicación, por lo que la autora no comparte estos criterios.

En nuestro país, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural sirve de base a un modelo didáctico (Roméu, 2003), aplica la orientación comunicativa a los diferentes componentes didácticos que han de interactuar en situaciones comunicativas dentro de un contexto, y su objetivo fundamental es la competencia comunicativa.

1.3. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

La visión diacrónica ofrecida por la aplicación del método histórico-lógico permite analizar que cada uno de los enfoques tiene aspectos positivos, los cuales deben tenerse en cuenta para la enseñanza. El enfoque normativo se ocupa de la prescriptiva y la

proscriptiva; el productivo del desarrollo de habilidades para la construcción de textos orales y escritos; el descriptivo, de la descripción de las estructuras que integran la lengua y los nuevos enfoques, de manera general, centran su atención en esta como fuente de cognición y comunicación.

Estos enfoques vistos de forma independiente resultan insuficientes, si se tiene en cuenta que la lengua es un sistema, sin embargo, no pueden obviarse. De ahí que, para su estudio se han de tomar en consideración en una nueva dimensión, que permita la aplicación de normas, reglas, descripción de estructuras, a partir de una visión discursiva para la comprensión y producción de textos, en los que adquieren su verdadero significado y sentido en dependencia de la intención y la finalidad que le imprimen los sujetos en los procesos de cognición y comunicación en diferentes contextos.

De este modo, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, permite su redimensión al aunar disciplinas que sustentan el estudio de la lengua y el habla en su estrecha interrelación. Roméu (2003) fundamenta que, en su concepción teórica, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario, y se basa en teorías lingüísticas y psicopedagógicas, que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza.

Las teorías lingüísticas que aportan a dicho enfoque son la lingüística del texto y discursiva, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la

etnografía, la pragmática y la sociolingüística. En las teorías psicopedagógicas le sirve de referente la didáctica más avanzada desde el punto de vista psicológico y pedagógico, a saber: el enfoque histórico-cultural, el aprendizaje significativo y la psicología cognitiva, por lo que pone en práctica las ideas de Vigotsky y sus seguidores, como Ausubel, Bruner y otros.

La autora se adscribe al modelo didáctico basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, porque considera que, entre los nuevos enfoques, supera a los restantes, al permitir el estudio de la lengua, el habla y la norma en su interrelación como partes indisolubles del sistema, mediante la integración de perspectivas abordadas por diferentes ramas de la lingüística que permiten revelar los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad expuestos por Van Dijk (2000).

Además, este enfoque centra su atención en la actividad, la comunicación y la personalidad, analiza el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de cognición, de construcción del pensamiento, así como en los de socialización del individuo, y aplicarlo tanto a las concepciones teóricas sobre la lengua, la norma y el habla como a su enseñanza. Tiene en cuenta cómo se produce el desarrollo del lenguaje, condición para explicar cómo se debe enseñar.

Por tanto, se considera necesario hacer una breve referencia a algunos aspectos esenciales de cada

una de las disciplinas que se interrelacionan y ofrecer una visión general de lo que aportan al enfoque:

- a) Lingüística del texto y discursiva** (Van Dijk, 2000): A estas se aplican la etnografía, la etnometodología, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística, la estilística, para estudiar el discurso de acuerdo con la situación y el contexto, las relaciones que se establecen entre sujeto-objeto-sujeto y sujeto-sujeto mediante un análisis discursivo funcional de sus estructuras, además, relaciona las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto.

La lingüística del texto propiamente dicha se ocupa de los actos de habla que realiza un hablante en una situación determinada y que pueden estar integrados por manifestaciones habladas o escritas. La gramática del texto se ocupa de este como nivel de la estructuración de un determinado idioma, por lo que tiene en cuenta los medios que garantizan la sintaxis textual.

En este caso, se asume tanto la Lingüística del texto como la Gramática, que forma parte de ella, y tiene en cuenta que esta disciplina, al relacionar la sintaxis, la semántica y la pragmática, aporta al estudio de la descripción de la lengua, así como a las normas que la rigen, aplicables en su sintaxis discursiva que adquiere significado y sentido en la diversidad textual que impone la relación texto-contexto, donde se expresan en su estrecha interrelación las categorías contenido y forma.

- b) La etnografía de la comunicación:** Tiene su base en la antropología, estudia, describe y clasifica las particularidades de la comunicación en las diferentes razas o pueblos. Toma en cuenta criterios como el de competencia comunicativa aportado por Hymes (1972), referida tanto a la competencia lingüística como a la competencia pragmática, reconoce que los individuos deben poseer diferentes habilidades para comportarse de manera competente en cualquier situación, según Lomas, Tusón y Osoro (2000). Estos referentes, entre otros, contribuyen a la definición de la competencia comunicativa.
- c) La etnometodología:** Estudia la conversación espontánea como actividad social propia del comportamiento humano racional y está sujeta a reglas que provienen del bagaje de experiencias que posee cada individuo, de lo que depende el tipo de interacción social implícito en ella, como consideran Lomas, Tusón y Osoro (2000), criterios que tienen gran importancia en el estudio del discurso oral.
- d) La sociolingüística:** Se ocupa del uso lingüístico que hacen los hablantes del repertorio y diversidad de una lengua en cada comunidad y las condiciones socioeconómicas que dan acceso a los registros de uso, de acuerdo con valores, posturas ideológicas y políticas lingüísticas. Estudia los nexos entre

el lenguaje y la sociedad, en correspondencia con las diferencias dadas por las condiciones sociales, económicas, regionales e individuales, diastráticas, diatópicas y diafásicas (Roméu, 2003). Además, establece nexos interdisciplinarios con la pragmática, la estilística y la dialectología que permiten integrar más el estudio del lenguaje como medio de cognición y comunicación.

- e) **La pragmática:** Estudia el origen, usos y efectos de los signos en el ámbito comportamental en que aparecen, por tanto, se ocupa de la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana en dependencia de las situaciones comunicativas y establece la relación texto-contexto. Toma en consideración factores esenciales (lingüísticos y extralingüísticos), que no se tienen en cuenta en un análisis puramente gramatical.

- f) **La semántica:** Tiene sus orígenes en la palabra griega *sema* que significa signo y en *semaino*, “significar”. En principio se ocupó del sentido de la palabra, actualmente se extiende a todos los signos que permitan transmitir un mensaje (Roméu, 2003). Además, se relaciona con la psicología, la lógica y la lingüística.

- g) **La semiótica:** En ella se reconocen dos tendencias: la semiótica de la comunicación y la semiótica de la significación. La primera

estudia los signos creados para comunicar y la segunda se ocupa no solo de los signos creados para comunicar, sino de todos los que en un momento determinado cumplan con una función comunicativa (Figueroa, 2001; Roméu, 2003).

Estas dos últimas permiten establecer en el análisis la relación sentido-significado, lo que se expresa, en dependencia de motivos, intereses, necesidades, emociones y demás aspectos personalógicos, que llevan a una intención y una finalidad, además, puede adquirir diversos sentidos.

h) La estilística: Sus orígenes se remontan a la retórica y existe diversidad de puntos de vista para su definición. Hay autores que centran su atención en el aspecto individual, otros en el social, y otros enfatizan en el equilibrio de lo individual y lo social. La autora considera que la estilística es la ciencia que se ocupa del estudio de los medios y recursos que proporciona la lengua y su realización concreta en el habla, como modos socialmente significativos y socialmente interpretados, de acuerdo con su estilo particular (Sales, 2003, 2010), de ahí la importancia de tenerla en cuenta en el estudio de la diversidad textual.

Como se ha hecho referencia, la concepción teórica y metodológica, fundamentalmente, se sustenta en el enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1982, 1987, 1992), cuyo problema es el estudio de la conciencia

mediante la actividad. Este enfoque también se apoya en la relación entre personalidad, comunicación y actividad estudiada por el citado autor y sus continuadores Leontiev, Luria, Rubinstein, Lomov. Parte del criterio que es la personalidad quien se comunica en un contexto interpersonal, por lo que reconoce la ley de la mediación. Comparte las ideas de que tanto la cognición como la comunicación tienen un carácter eminentemente sociocultural, asimismo, considera el lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación humana.

Dicho enfoque tiene en cuenta la relación pensamiento-lenguaje (Vigotsky, 1982, 1987, 1992), así como la unidad del contenido y la forma, en dependencia del contexto en el que se significa. También es coincidente con la teoría del conocimiento según el materialismo dialéctico, la cual señala que la enseñanza precede y conduce al desarrollo. Aplica, además, las ideas sobre las funciones psíquicas superiores y el tránsito de la zona de desarrollo actual (ZDA) a la zona de desarrollo próximo (ZDP).

En los contenidos se ve el lenguaje como hecho social, se abordan según pertenezcan al sistema, al discurso o a diferentes tipos de textos. Para su estudio se parte de una referencia vivencial directa de forma tal que sean relevantes, naturales, tengan sentido, sean interesantes, le pertenezcan a la persona que aprende y le sean útiles socialmente para comprender, analizar y construir textos en diferentes estilos, por lo que toman en cuenta las relaciones sentido-significado, forma-contenido, cognición-afecto y comunicación-actividad.

Los métodos a emplear son los establecidos para la enseñanza del español, según Roméu (2003), que de acuerdo con su clasificación binaria atienden tanto al aspecto interno como externo, con preferencia de los productivos: heurístico, problémico e investigativo, que llevan a la productividad del proceso y a una enseñanza verdaderamente desarrolladora. Estos propician la interacción comunicativa y permiten al alumno aprender a aprender.

En los medios se considera necesario la utilización de textos auténticos que respondan a los objetivos de cada unidad, a los intereses y necesidades de los alumnos, en correspondencia con el programa. Se han de utilizar otros como la TV, vídeos, software, así como la situación comunicativa que deviene medio esencial para la introducción y estudio de las diversas unidades.

En las formas de organización prima la actividad práctica y la evaluación: formativa, continua y concebida por el docente, de manera que el alumno conozca los objetivos que tiene que conseguir y las pautas que le ayuden a medir su propio progreso. Comprende el diagnóstico inicial para determinar la zona de desarrollo real y potencial de este. Se evaluará tanto el proceso como el resultado de manera sistemática, parcial y final, preferiblemente de forma práctica. Asimismo, se adoptarán variantes de evaluación como coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

Su materialización se realiza en la clase, ya que centra su atención en el proceso, ve al alumno como

sujeto interactivo y se sustenta en tres principios metodológicos básicos: orientación hacia el objetivo, selectividad de los textos y enseñanza del análisis. Hacer realidad dichos principios implica una selección rigurosa de los textos, de forma tal que se proporciona el manejo de la diversidad textual de acuerdo con los objetivos propuestos y se muestren las vías más apropiadas para la realización del análisis que permitan la comprensión y construcción de textos coherentes en diversos estilos funcionales.

En este enfoque se aprecia que las categorías contenido-forma se manifiestan en su indisolubilidad en los procesos de comprender y construir textos, a partir de los cuales se lleva al alumno a hacer el análisis reflexivo de determinadas estructuras que están contenidas en él, para descubrir su funcionalidad. El análisis formal y reflexivo se subordina a la significación y de acuerdo con la interrelación sujeto-objeto-sujeto y sujeto-sujeto, además, adquiere su verdadero sentido al profundizar en cómo se capta y cómo se construye a partir de una situación comunicativa. Su tratamiento metodológico se basa en tres componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción, que se manifiestan estrechamente en cada clase.

El proceso de comprensión implica la utilización de estrategias de análisis que lo faciliten: meta, plan, supervisión, evaluación (Sánchez, 1998), las cuales se refieren a: la selección de un propósito bien definido para acercarse al texto (selectividad del texto y orientación hacia los objetivos en dependencia

de la situación comunicativa), prever y ordenar las acciones que le permitirán comprender (muestreo, predicción, inferencia, estrategias con el léxico), identificación de lo que no ha sido comprendido, búsqueda de los modos de resolverlo y revisión del grado de comprensión alcanzado de acuerdo con la meta propuesta (autocontrol, autocorrección).

En los procesos de análisis y comprensión, el receptor se relaciona con diferentes modelos constructivos y penetra en las particularidades de cada uno de ellos, según la función comunicativa que desempeñe. Los modelos constructivos dependen de la situación y el contexto en que se signifique. Baena (1984), señala tres dimensiones de la significación: valorativa, prescriptiva y designativa. La autora considera que estas tres dimensiones permiten una mejor visión del proceso, debido a que cada individuo construye de acuerdo con la valoración que hace su personalidad de la situación comunicativa y la respuesta que ha de dar a ella en determinado contexto sociocultural, además, escoge los recursos necesarios dentro de lo que prescribe determinado código para conformar su texto.

El autor citado anteriormente también se refiere a una significación comunicativa y a una significación cognoscitiva, entre las que, según el criterio de la autora, existe una estrecha e indisoluble interrelación, en tanto el conocimiento es adquirido, fundamentalmente, en la intercomunicación sociocultural. De acuerdo con la situación comunicativa, construye el texto que se corresponde con esta, por tanto, es necesario que

haya dominio de las características fundamentales de cada tipo de texto. Esto facilita el orden lógico, la coherencia y la suficiencia, aspectos que permiten una construcción textual coherente con carácter personalógico, comunicativo, social, pragmático, estructurado y cierre semántico.

De acuerdo con las ideas expuestas acerca de este enfoque, la autora considera que su ventaja radica precisamente en el carácter multidisciplinario e integrador de los diferentes componentes a tener en cuenta para la enseñanza del lenguaje en su interrelación con el habla y en su orientación comunicativo funcional. Esto implica, indiscutiblemente, el logro de la competencia comunicativa, que adquiere relevancia para el maestro de Educación Especial por cuanto lo prepara para interactuar con la diversidad textual propia de dicho contexto.

1.4. La competencia comunicativa

Para referirse a la competencia comunicativa es necesario esbozar, brevemente, algunas ideas en torno a los términos comunicación y competencia.

La comunicación en su evolución histórica ha sido relacionada con: información (Hartley), función del lenguaje (Petrovsky, Rubinstein, Smirnov); tratada en términos de relaciones sociales (Mead, Casales y García); vista como parte importante de la actividad (Andreieva y Lisina); como categoría particular de las relaciones que existen en la realidad entre sujeto-sujeto (Lomov, 1989); como proceso plurimotivado variable en el que intervienen sujetos activos que

procesan la información recibida en función de su personalidad (González, 1995); un proceso de intercambio de informaciones que contienen los resultados del reflejo de la realidad en las personas (Ortiz, 1999), entre otras.

También se ha hecho referencia a las funciones psíquicas superiores que mediadas instrumentalmente permiten estos procesos. El hombre fue creando instrumentos que fueron cada vez más complejos, hasta llegar al uso de los signos (herramientas psicológicas) que le ayudaban a la conformación de la actividad intelectual, entre ellos, el signo lingüístico ocupa un lugar especial, dado que el lenguaje verbal es el medio más universal de comunicación mediante el cual se atesora la mayor cantidad de información por ser el más preciso y el menos propenso a la alteración del significado transmitido.

En la comunicación humana han de destacarse aspectos esenciales: quien se comunica es la personalidad en su integridad (Fernández, 1996, 1999; González, 1995; Betancourt, 2003). En este sentido, el hombre imprime a la interacción comunicativa el aspecto motivacional y afectivo con sus necesidades, motivos, conflictos, rasgos del carácter, voluntad, así como los valores y elementos de la conciencia social, del lugar que ocupa, de su clase social, de la experiencia históricamente acumulada. Por ello, la presencia de elementos imprescindibles en la comunicación es coincidente con alguna que otra variación, de ahí que se habla de: emisor, receptor, canal, mensaje, ruido (información, conocimiento,

sabiduría). Otros autores señalan, además, la “retroalimentación, interfaces, los flujos de estos elementos” (García, Pulido, Llamas y de la Parra, 2014, p. 3).

En los criterios analizados resulta coincidente la visión de intercambio de información, de interacción, de colaboración entre dos o más actores, que contienen los resultados del reflejo de la realidad en la personalidad.

A partir del análisis realizado se asume que:

La comunicación es un proceso de intercambio de información que responde a una intención y una finalidad, que se da mediante diferentes lenguajes y códigos que pueden ser verbales o no verbales, no solo los creados con ese fin, sino de otros creados con otros fines pero que comunican, el vestuario de una persona, por ejemplo, proporciona una gran cantidad de información. También en muchas ocasiones el emisor real no se encuentra presente como puede ocurrir con los textos escritos, las obras de arte, sin embargo, el autor virtual presente en ellos trasmite información, cuyo resultado será diferente en cada caso y momento. (Sales, 2017, p. 3)

La visión diacrónica de la concepción de competencia ha de recorrer un largo camino de autores y criterios, que se tratará de exponer de la manera más sintética posible. De este modo, Gallego, Rico, Gutiérrez, Roméu, Rodríguez, entre otros, se refieren a la procedencia griega del vocablo *agon*, *agonistes* (personas que competían en los juegos olímpicos con el único propósito de ganar).

Dicho término comienza a adquirir relevancia desde el punto de vista lingüístico a partir de los trabajos de Chomsky en los años 50 del pasado siglo XX. En la crítica que hace del texto de Skinner, este elabora una nueva teoría cognoscitiva en la que introduce el concepto de competencia como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación (Chomsky, 1957). Comprende solo la competencia lingüística, incluso restringida porque no incluye las ejecuciones que suponen el conocimiento del mundo, de los sujetos y de la práctica de las relaciones humanas de que son susceptibles los hablantes.

En 1967, Dell Hymes amplía el concepto propuesto por Chomsky y establece el de competencia comunicativa, el cual comprende aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Definición que a criterio de Roméu (2003) atiende a lo verbal y lo pragmático, pero que no toma en consideración el proceso de producción de significados. En 1980, Canale y Swain retoman como dimensiones de la competencia comunicativa los aspectos enunciados por Dell Hymes, y la consideran un complejo de competencias que interactúan en la comunicación cotidiana, cuyo rasgo distintivo es que no solo refleja el conocimiento de las reglas y convenciones de la comunicación, sino que le permite a la persona ser creativa con esas reglas y negociarlas durante la comunicación.

La definición actual de competencia se relaciona con el “saber”, el “saber hacer”, el “saber ser” y el “saber convivir”, con mayor énfasis en uno u otro, en

dependencia de los criterios asumidos por los autores. De este modo, es vista como: actuación idónea, capacidades agregadas, categoría conceptual y configuración psicológica, entre otras.

Aunque el término competencia surge en los estudios lingüísticos, ha sido tratado desde diferentes aristas y aplicado a distintas esferas de la actividad humana, así se habla de competencias profesionales y laborales (Parra, 2001; Castellanos, Fernández y Llivina, 2000). Estos autores señalan que es en el plano profesional y laboral donde inicialmente comienza a utilizarse con mayor relevancia, y en los Estados Unidos surgen dos enfoques que toman como base las competencias. El primero es de corte conductista y trae como consecuencia una educación tecnocrática y segmentada. El segundo que surge con las ideas de Pearson (1984), incluye los valores humanos junto con las normas funcionales en el producto final y la calidad de este.

Es a finales de los años 80, principios de los 90 y en el presente siglo que dicho término adquiere nueva relevancia en los estudios lingüísticos y pedagógicos. En tal sentido, diversos autores profundizan en las concepciones de competencia comunicativa, como: Roméu (1989, 1992, 1996), Lomas, Tusón y Osoro (2000), Faedo (2001), Rodríguez (2003); cognoscitiva o de aprendizaje: Roméu (1996), Torrado (1999), Gallego (2000); cognitivo comunicativa: Roméu (1999); cognitivo comunicativa y sociocultural: Roméu (2003); por su parte, Velázquez y Santiesteban (2012), la estudian como cualidad profesional pedagógica.

De ahí que, la competencia comunicativa es entendida como: "...el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido" (Lomas, Tusón y Osoro, 2000, p. 43). A su vez, Roméu expresa que:

La competencia comunicativa comprende: la competencia lingüística, (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); la competencia sociolingüística, (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); la competencia discursiva, (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo); y la competencia estratégica, (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación). (2003, p. 23)

Los criterios anteriores parten de la concepción abordada por Dell Hymes, en la que prima lo lingüístico discursivo del lenguaje verbal y reúne los elementos señalados en las competencias sociolingüística y estratégica. Aunque hace un poco más evidente el aspecto individual del sujeto, el saber hacer, lo circunscribe solo a la producción de los textos y no deja claro el lugar que ocupa el lenguaje no verbal en la comunicación, así como el sentido de intercambio, no solo de saberes acumulados históricamente, sino de información en su sentido amplio, que comprende estos más las emociones, sentimientos, y demás aspectos psicológicos.

Además, aunque se aprecia el elemento sociocultural en la interacción de los discursos, tampoco resulta evidente el carácter personalógico. Se excluyen así del contexto las características individuales de los sujetos presentes en toda actividad realizada socialmente, a las que se le imprime la herencia histórico cultural acumulada, las necesidades, los motivos, así como los valores de quienes interactúan.

Otros autores analizan el aspecto sociocultural en el “contexto” al considerar la competencia como construcciones teóricas que pueden servir para discriminar formas de hacer contextualizadas, útiles para la vida y la sociedad. De ahí que, ven en ellas tres modos básicos de interacción: la interpretativa como acción orientada a encontrar el significado que subyace en una comunicación, la argumentativa o ética como el diálogo auténtico que busca explicar las razones y los motivos que dan cuenta de los significados textuales, y la propositiva o estética, que hace referencia a una actuación crítica y al mismo tiempo creativa. Según la opinión de la autora, estos modos se vinculan a las funciones informativa, afectiva y reguladora, enunciadas por Lomov, así como a la referencial, emotiva y poética planteadas por Jakobson (1988).

Por otra parte, para llegar a la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural ha de analizarse también la competencia cognitiva. Esta describe cómo construye el individuo su conocimiento de la realidad, en qué medida su mapa conceptual resulta lógico, coherente y cómo conceptúa esta realidad (Roméu,

1996). También se dice que es esencialmente un tipo de conocimiento derivado de un aprendizaje significado (Torrado, 1999).

Sin embargo, resultan interesantes las ideas de Gallego (2000), expuestas en su trabajo sobre las competencias cognoscitivas, en el que las clasifica como conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas, e incluye lo personalógico al expresar que son afectivas. Además, dicho autor las considera la meta final de un curso en el aprendizaje de determinada lengua y añade que va más allá del conocimiento formal de un idioma o saber lingüístico, ya que alcanza el conocimiento de este en su aplicación en situaciones reales de orden sociocultural (saber hacer), lo cual tiene implicaciones más profundas en el “saber ser”.

Este criterio lo comparte la autora, en tanto se orienta hacia el “saber ser”, pero considera, además, que restringe el desarrollo de la competencia comunicativa a un período determinado y a un código específico, y el “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber convivir”, abarcan mucho más, debido a que no se circunscriben a un período de tiempo, ni a un solo código, e incluyen la influencia sociocultural continuada en la diversidad de códigos, en un proceso de interacción en el que intervienen lo cognoscitivo, lo comunicativo y lo sociocultural y del que forman parte la comprensión y producción de significados.

Por otra parte, Roméu se refiere a la competencia cognitivo, comunicativa y sociocultural y la define de la siguiente forma:

... configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Se articulan así los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo). (2011, p. 59)

A partir del propio nombre, competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, la autora de referencia hace explícitas las dimensiones, lo que puede no ser absolutamente imprescindible, pues la comunicación implica procesos cognoscitivos y ambos tienen lugar en el entorno sociocultural. Esto se relaciona con las funciones del lenguaje: intelectual y social, aportadas por Vigotsky (1982), por lo que sería válido denominarla competencia comunicativa, criterio que es asumido por la autora de esta investigación.

De manera más específica se aborda en el campo docente y se ve "... como la capacidad del maestro para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente (óptima) con los alumnos al desarrollar en su personalidad un estilo comunicativo flexible y lograr los resultados educativos deseados" (Velázquez y Santiesteban, 2012, p. 11)

En este sentido también se ha expresado "... competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural del maestro, en primer lugar, para poder aprender

lo que le exige su formación como profesional y en segundo lugar, para concebir adecuadamente las tareas de enseñanza-aprendizaje durante su desempeño en el contexto áulico concreto” (Roméu, 2011, p. 148). De ahí que se infiere la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.

A partir de las definiciones anteriores se comparte el criterio de considerarla una configuración psicológica, sin embargo, estimamos que puede resultar redundante y un tanto contradictoria la utilización del término capacidades. Es redundante porque la competencia no implica solo estas, sino todas las formaciones psicológicas, es decir, el desarrollo de las capacidades y más allá de ellas, con la profundidad del “saber ser”, incluye el “saber convivir”, ya que son determinables en la acción. Además, al utilizar simultáneamente ambos términos, puede no quedar claro si se considera una configuración psicológica o capacidades cognitivas, metacognitivas y de interacción sociocultural.

En este sentido, para definir la competencia comunicativa han de tenerse en cuenta las siguientes ideas:

- Se forma en un proceso que puede ser mejorado, no ocurre al margen de la actividad, implica la integración de lo cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo-motivacional, y demás cualidades de la personalidad, que le permiten autorregular el desempeño dentro de un marco sociocultural del que forma parte la relación texto-contexto, por lo

que se coincide con los criterios que la consideran una “configuración psicológica”.

- Es un proceso interactivo entre sujeto–objeto-sujeto y sujeto-sujeto, en función de las necesidades que orientan y regulan la personalidad, así como de los motivos que le confieren dirección, orientación y sentido. Esto se sustenta en las ideas sobre la actividad, la comunicación y la personalidad.
- Manifiesta la unidad pensamiento-lenguaje-realidad y contenido-forma en lo cognitivo, afectivo emocional, motivacional, estético, axiológico y creativo, que le permiten escoger dentro de un código, para dar respuesta a una situación comunicativa mediante la comprensión y producción de diferentes textos, debido a la función autorreguladora de la competencia y su carácter contextualizado.
- El sujeto intercambia información, se relaciona con la realidad y se comunica con eficiencia en cada situación dada en diferentes contextos, disfruta del acto comunicativo y se adecua a determinados modelos de desempeño.

Las reflexiones anteriores llevan a la autora de este trabajo a entender la competencia comunicativa como:

... configuración psicológica que se forma en los procesos cognitivos-metacognitivos y comunicativos de la actividad sociocultural, en estrecha interrelación, implica el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, en función de la comprensión y producción de significados

en los diferentes códigos. Se manifiesta en la manera de asumirlos, responder adecuadamente, con satisfacción, en cada situación comunicativa, dada en distintos contextos y que obedece a determinados modelos de desempeño. (Sales, 2010, p. 25)

La competencia comunicativa constituye un sistema que se separa solo desde el punto de vista metodológico para el esclarecimiento de las dimensiones y los indicadores que contribuyen a su desarrollo. Su realización está cohesionada porque quien aprende y se comunica es la personalidad, de acuerdo con la herencia histórico-cultural aprendida y apreendida socialmente, que abarca su cultura más la cultura de “los otros”, sus necesidades, motivos, sentimientos, emociones y valores.

A partir de este criterio de integridad en el cual se manifiesta que la cognición y la comunicación se concretan en la personalidad y la actividad, en un entorno sociocultural, se consideran tres dimensiones: cognitiva, textual y sociocultural, con sus respectivos indicadores y operacionalización.

La dimensión cognitiva

La cognición constituye una esfera de la actividad psíquica, es un proceso gradual que permite penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos desde las formas más simples hasta las más complejas mediante los procesos psíquicos: sensopercepción, memoria, imaginación y pensamiento. Estos tienen un carácter sistémico y están relacionados entre sí. Se destaca en dicha interrelación el vínculo entre los procesos cognitivos y afectivos-volitivos. Según

Betancourt (2003) es un proceso en el que está implícita la relación pensamiento-lenguaje-realidad.

La caracterización de esta dimensión implica referirse al conocimiento como la unidad de reflejo sensorial y racional de la realidad, como considera Konstantinov (1978), definición que sienta pautas, por su concepción materialista, para posteriores acercamientos en los que se considera el conocimiento como una elaboración subjetiva que cada individuo hace de la realidad, lo que da lugar a representaciones organizadas de esta.

Dicha dimensión está condicionada por los conocimientos, las experiencias y el componente afectivo emocional, a partir de la actividad física, fisiológica, mental y motivacional, los individuos exploran, seleccionan, combinan y organizan la información que reciben y construyen su propia visión de la realidad.

El conocimiento es interactivo, un “recibir” y “dar” y viceversa, de lo sensorial a lo racional, de la sensopercepción al pensamiento, pero a su vez, el pensamiento y el conocimiento racional propician nuevas sensopercepciones que llevan a nuevos conocimientos. En este “dar” y “recibir” el hombre comprende y produce significados a los que imprime determinado sentido, de acuerdo con una experiencia histórico social acumulada en diversos códigos.

De ahí que, todos ellos tienen suma importancia en los procesos de cognición y comunicación sociocultural, no obstante, el lenguaje verbal ocupa un lugar relevante al atesorarse mediante él una gran

parte de la mencionada experiencia y ser una vía muy usual de cognición y comunicación sociocultural, lo que demuestra la unidad de las dimensiones objeto de análisis.

La actividad cognoscitiva del hombre se ha desarrollado a la par en que él ha avanzado en el conocimiento y transformación de la naturaleza, la realidad, en función de la satisfacción de sus necesidades. Es por ello que, en la medida en que la humanidad atesora conocimientos y experiencias, se transforman las formas de la cognición y se hacen más complejas.

Esto afirma la naturaleza histórico social de la cognición, puesta de manifiesto en la obra de Vigotsky y en sus criterios sobre Situación Social del Desarrollo, la que considera "... es una situación que por sus exigencias promueve el desarrollo y es propio de cada sujeto" (citado por Fernández y Díaz, 2012, p. 4). En ella está presente la ley de la mediación (Vigotsky, 1982), la que puede ser instrumental: objetos, signos (lenguaje), y social: intercambio, experiencia acumulada.

En este sentido, la persona no almacena en la memoria la información externa tal cual llega, sino a partir de la interrelación de necesidades, motivos, expectativas, propósitos, vivencias afectivas y rasgos caracterológicos, así como de procedimientos, hábitos, habilidades, cualidades de los procesos, saberes acumulados, para realizar actividades que implican tanto operaciones físicas como mentales. Además, se cuestiona lo que sabe en función de

nuevas cosas que debe saber, y cuando no se perciben como útiles para interpretar los hechos del entorno, cuando se toma conciencia de que sus observaciones no concuerdan con los conocimientos, estos se modifican, ya que su génesis es un proceso dinámico e interactivo y se utilizan las ideas para comprender el mundo o actuar sobre él. Por tanto, el hombre desarrolla estrategias para aprender a aprender.

De este modo, la dimensión cognitiva se manifiesta en la comprensión y la construcción, tiene como indicadores la obtención de información, la evaluación de información, la utilización de información y la construcción de textos.

Indicador: obtención de información

La obtención de información interrelaciona las categorías: cognición-discurso-sociedad, al tener en cuenta que es el proceso de intercambio el que le permite a los sujetos ampliar su percepción y conocimiento del mundo, a su vez, trazarse nuevas metas y autorregular sus propósitos sobre este conocimiento, para actuar y responder en consecuencia. En él adquieren relevancia la observación, la relación empática y la construcción.

Asimismo, interrelaciona las categorías comunicación, actividad, personalidad, ya que posee un carácter individual, personal. Es por ello que cada sujeto “busca” según sus necesidades, intereses, motivos, e imprime estas al texto en el proceso de intercambio, por lo que este se realiza siempre de forma diferente, en dependencia de la situación y el contexto, el que

incluye también a los sujetos como participantes activos.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Observar textos y contextos, de forma general y los relacionados con la educación especial.
- Caracterizar el texto y el contexto, los niveles de comprensión y las estrategias para el enfrentamiento al texto.
- Leer correctamente con fluidez y expresividad diferentes tipos de textos.
- Utilizar las estrategias adecuadas para comprender y construir diferentes tipos de textos.
- Inferir los núcleos de significación y las relaciones de intertextualidad presentes en el texto.
- Memorizar las ideas que infiere del texto.
- Atribuir significados al texto.
- Resumir las ideas fundamentales del texto.
- Evaluar la efectividad de las estrategias en la decantación de lo esencial y superfluo.

Indicador: evaluación de información

La evaluación de información se manifiesta en la actitud crítica ante la percepción del mundo al asumir una posición ante la información obtenida. En ella adquieren relevancia el comentario, la opinión, la valoración y la argumentación para desarrollar estrategias metacognitivas. Al emitir juicios, los sujetos evalúan lo que saben y saben hacer y se

trazan nuevas metas que implican un saber ser y un saber convivir.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Caracterizar la valoración, el comentario, la opinión, la argumentación y la intertextualidad.
- Valorar diferentes textos y su intertextualidad mediante el comentario, la opinión y la argumentación de sus ideas.
- Asumir una actitud crítica y estética ante diferentes textos.

Indicador: utilización de información

La utilización de información implica saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Es un aspecto fundamental que contribuye a la competencia comunicativa, porque en el intercambio, moviliza los recursos, activa mecanismos, procesos personológicos que regulan la actuación satisfactoria en situaciones concretas.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Caracterizar la extrapolación.
- Relacionar el texto con otros contextos, mediante la ejemplificación y la creación.
- Narrar diferentes textos artísticos.
- Recitar diferentes textos artísticos.
- Dramatizar diferentes textos artísticos.
- Modelar diferentes textos artísticos.
- Investigar hechos relacionados con la lengua y la

literatura de forma general y en el contexto de la escuela especial.

- Valorar la importancia de la intertextualidad.

Indicador: construcción

La construcción interrelaciona el saber, base lingüística verbal y no verbal, el conocimiento de estructuras y recursos, con el saber hacer, dominio de procedimientos y estrategias para la realización coherente del texto, y con el saber ser, en la valoración de la importancia de estas y la correspondencia texto-contexto.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Caracterizar la textualidad.
- Redactar textos coherentes con ajuste al tema, calidad de ideas, progresión temática, coherencia, pertinencia, gradualidad, explicitud, cierre semántico, organización lógica de oraciones y párrafos, así como el empleo de medios de acuerdo con las normas y el tipo de texto.
- Valorar la importancia de la selección adecuada de los medios que propician la coherencia global del texto.

La dimensión textual

El eje de esta dimensión es la categoría texto. Su definición es diversa, no obstante, la mayoría de los autores enfatizan en su esencia comunicativa, como queda manifiesto en las siguientes palabras:

... el texto es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determi-

nada función comunicativa (representativa, expresiva, artística), en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos. (Roméu, 2011, p. 49)

Al observar las diferentes categorías relacionadas con el término puede apreciarse que todo texto posee un significado. El resultado de lo que significa el emisor y su uso está de acuerdo con el tipo de discurso, en el cual se encuentran implícitos sus funciones: comunicativa, representativa, expresiva y artística, a las que pudiera añadirse la función psicosocial.

Al hablar de funciones han de tenerse presentes los criterios de Jakobson (1988), quien establece seis factores obligatoriamente presentes en los actos de comunicación, o sea, las funciones: referencial (denotativa), emotiva (expresiva), poética (estética), a las que se ha aludido en párrafos anteriores, y además aborda las funciones: conativa, fática y metalingüística. Señala que una de ellas será la dominante de acuerdo con las necesidades comunicativas.

Al analizar las funciones puede señalarse que el emisor no solo trasmite conocimientos sino también sentimientos, emociones, lo que le da a la tipología textual diferencias en el texto. Por ejemplo: cuando alguien se dirige a ustedes y les pregunta ¿entienden? u otra expresión con la que se pretenda comprobar si se comprendió el mensaje, están en presencia de la

función fática. A su vez, si se reclama la atención del receptor, la función será conativa o apelativa.

La función metalingüística es capaz de explicar, describir el propio hecho del lenguaje. Además, el texto tiene dos funciones: la textual que designa el contenido propio y la idiomática o significado que designa el contenido proporcionado por las unidades que lo forman. Si se retoma nuevamente la definición de texto expresada por Roméu, se aprecia que siempre tiene una intención y una finalidad que se producen en una situación comunicativa.

Según Callejas (s.f., p. 2), "... la intención comunicativa comprende el aspecto volitivo del resultado que pretende alcanzar con la realización de una acción linguocomunicativa dada. En tanto que la finalidad comunicativa se refiere a la anticipación mental del resultado de esta acción."

Ambos términos abarcan aspectos diferentes del fenómeno y para su ejecución requieren de los procedimientos comunicativos quienes "...determinan la configuración lingüística arquitectónica y de composición de los textos y constituyen la base para la selección de los medios lingüísticos y paralingüísticos. Son operaciones lingüístico mentales como modelos y debido a ello poseen carácter normativo" (Ídem).

Según esta autora, desde el punto de vista comunicativo funcional se diferencian cuatro tipos básicos de procedimientos comunicativos:

1. Descriptivos: comunicar, hacer constar, afirmar, aseverar, narrar, relatar, informar, describir, referir, citar, y otros.
2. Incitativos: animar, pedir, invitar, apelar, exigir, encargar, ordenar, alabar, censurar, permitir, prohibir, y otros.
3. Inventivos: comparar, fundamentar, sacar conclusiones, generalizar, explicitar, resumir, responder, clasificar, definir, demostrar, refutar, juzgar, argumentar, debatir discutir, y otros.
4. Contactivos: saludar, despedirse, presentar, invitar, piropear, felicitar, disculparse, expresar el pésame, agradecer, y otros. (Ibídem, p. 3)

Es imprescindible destacar que Akmajian y otros (1984) consideran estos como actos de habla, que pueden ser: locutivo, inlocutivo, perlocutivo y proposicionales. Los locutivos no son comunicativos. Los inlocutivos al enunciar son explícitos, como: prometer, informar, preguntar, asimismo, tienen un papel fundamental en la comunicación lingüística. Los perlocutivos implican producir efectos en el oyente, ese es su objetivo, como: intimidar, persuadir, engañar, inspirar, impresionar, y otros. Por su parte, los proposicionales pueden ser de referencia y de predicción. Además, los actos perlocutivos parten de los actos locutivos e inlocutivos.

Cada uno de los procedimientos comunicativos se caracteriza por determinados rasgos o medios comunicativos funcionales que se observan a través de recursos lingüísticos y paralingüísticos, o sea, verbales y

no verbales. De este modo, contenido y forma constituyen en el texto una unidad dialéctica. El contenido necesita de un recurso o vía para ser expresado, a su vez, la forma requiere de estructuras verbales o no verbales que por sí solas no tienen significación, por ello ambos interactúan y se complementan.

En tal sentido, Parra (1996), se refiere a un plano del contenido y a un plano de la expresión, es decir, una estructura semántica y una estructura formal, las cuales interactúan a partir de la relación pensamiento-lenguaje, mediante ella los contenidos conceptuales se enuncian y relacionan entre sí, organizados jerárquicamente desde el tema, lo más general, hasta los conceptos o lo más particular, lo que incluye los subtemas y las proposiciones temáticas en el contenido. En la forma, las estructuras a las que se hacen alusión, se corresponderían con los discursos (lo general) y los sintagmas (lo particular), lo que pasa por los segmentos o párrafos y las oraciones.

De este modo, aunque enunciado con otra terminología, Van Dijk (2000), afirma que los niveles constructivos del texto descansan en una superestructura integrada por la macroestructura semántica y la macroestructura formal.

Otra concepción sobre el texto, es la que lo concibe como una categoría de la lingüística del habla (Van Dijk, 2000; Roméu, 2003), que incluye en dicho concepto otros componentes y alude no solo al lenguaje, sino también a las personas, la comunicación y su interacción en situaciones de índole social. El texto, además, es considerado un constructo teórico

abstracto y el discurso se percibe como la forma en que dicho texto se materializa, vistos ambos en su relación con el contexto. Estos criterios consideran el texto en una concepción general, abarcadora de la diversidad y el discurso como algo particular.

En este sentido, la autora asume la siguiente definición: "... una categoría amplia, como todo de lo que se puede hacer una lectura y atribuirle un significado, incluye todas las formas de expresión que el hombre emplea para emitir significados y que comprende los textos orales y escritos, pinturas, esculturas, filmes, o simplemente, la forma como vestimos o como vivimos, teniendo en cuenta el carácter semiótico de la comunicación" (Sales, 2010, p. 31).

De manera general, se puede afirmar que en la dimensión textual se destaca la función comunicativa y se orienta hacia el aspecto interactivo del texto. Presenta cuatro indicadores: lo lingüístico, lo discursivo, lo sociolingüístico y lo estratégico.

Indicador: lo lingüístico

Lo lingüístico atiende, como su nombre lo indica, a las estructuras y recursos lingüísticos verbales y no verbales que sustentan las bases de la comunicación, a su conocimiento y valoración de acuerdo con el uso en una situación comunicativa, por lo que, vistos en el texto, manifiestan la interrelación de las categorías lengua, norma y habla.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Caracterizar medios y recursos lingüísticos verbales y no verbales.

- Utilizar correctamente los medios lingüísticos, verbales y no verbales que respondan a la situación comunicativa y al contexto.
- Valorar la utilización de los medios lingüísticos verbales y no verbales.

Indicador: lo discursivo

Lo discursivo tiene una marcada interrelación con las categorías cognición-discurso-sociedad, está relacionado con los diferentes textos y su selección se corresponde con situaciones comunicativas concretas, en las que se ponen de manifiesto las características generales y particulares que adquieren, en dependencia de la situación y el contexto en que se realizan.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Observar diferentes tipos de textos.
- Caracterizar diferentes tipos de textos.
- Seleccionar adecuadamente el tipo de texto y los medios funcionales al tener en cuenta la situación y el contexto.
- Evaluar la efectividad de la estructura coherente del texto.

Indicador: lo sociolingüístico

Lo sociolingüístico obedece a las normas de realización de la lengua en los diferentes entornos socioculturales y autorregula el comportamiento del habla en dependencia de la situación concreta. Establece un modelo de desempeño socialmente establecido, que han de respetar los sujetos en la

conducta a seguir en el proceso de intercambio. Además, pone de manifiesto las interrelaciones entre las categorías lengua, norma y habla.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Observar diferentes situaciones comunicativas y sus variaciones lingüísticas, de forma general y en el contexto de la escuela especial.
- Caracterizar diferentes situaciones comunicativas de acuerdo con sus variaciones lingüísticas.
- Utilizar correctamente diferentes textos en distintas situaciones comunicativas.
- Asumir roles comunicativos apropiados en diferentes contextos de comunicación social.
- Interactuar en diversos contextos de comunicación a partir de una intención y finalidad comunicativas reveladoras de sus necesidades, motivaciones, valores, estados emocionales y afectivos.

Indicador: lo estratégico

Lo estratégico contribuye a la metacognición al promover la reflexión en “el qué”, “el cómo” y “el cuándo”, al establecer la autorregulación en las formas de proceder, el empleo de estructuras y recursos verbales, no verbales y personológicos en general, apropiados para estructurar coherentemente el inicio, el desarrollo y la conclusión del texto, en dependencia de la situación y el contexto.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Observar diferentes estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación en

diferentes contextos comunicativos en general y en particular en la escuela especial.

- Caracterizar diferentes estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.
- Emplear textos coherentes con un correcto inicio, desarrollo y conclusión, de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto.
- Valorar la importancia de iniciar, desarrollar y concluir cada tipo de texto de acuerdo con la situación y el contexto, así como la importancia de la combinación de diferentes códigos en las estrategias comunicativas, en general y en particular en la educación especial.

La dimensión sociocultural

De acuerdo con los criterios de Vigotsky, las funciones psíquicas superiores son el resultado de la asimilación de los productos de la cultura, así como un salto cualitativo en el psiquismo humano de las relaciones de índole cultural. De ahí que todo lo psíquico tiene un origen interpsicológico para llegar a internalizarse, es decir, ser intrapsicológico.

En este sentido, el aspecto sociocultural es el marco en que ocurren los procesos de cognición y de comunicación, ya que se desarrollan en situaciones comunicativas de base sociocultural donde el contexto ejerce influencia interactiva. Es por ello que resulta imprescindible considerar en este no solo lo situacional, ya sea verbal o extraverbal, sino a los participantes como unidad de lo cognitivo y lo afectivo, lo que refuerza la interrelación entre las dimensiones.

En la dimensión sociocultural coinciden la situación comunicativa, el texto y los sujetos. La situación comunicativa puede adquirir diversidad de matices en dependencia del contexto sociocultural en el que tenga lugar. Esta es identificada por los sujetos, quienes le imprimen saberes, cultura, motivaciones, afectos, voluntad, satisfacción por el acto comunicativo en el que se encuentran inmersos, de acuerdo con la herencia social acumulada, lo que se manifiesta en su respuesta mediante la comprensión o construcción del texto en un proceso de intercambio, interacción y colaboración.

La dimensión sociocultural toma en cuenta aspectos fundamentales que son tratados por la pragmática, según Escandel (1996) y permiten establecer la relación texto-contexto en hitos como:

a) El significado no convencional, las palabras pueden tener un valor diferente al que le asigna el sistema (lo que se dice, lo que se quiere decir, lo que entiende el otro que se quiere decir), en ello se expresa ideología, convicciones, valores, actitudes, emociones, motivos.

b) La sintaxis y el contexto del que depende la elección entre las diversas variantes, identificación del tipo de texto, los recursos que lo caracterizan, que se correspondan con la situación comunicativa y en el que se manifiestan las necesidades, los motivos y el placer por la comunicación.

c) La referencia tiene en cuenta a qué objetos, hechos, situaciones, sujetos, se refiere, da

respuestas a: ¿Quién?, ¿A quién?, ¿Cuándo?, y ¿Dónde?, muestran la expresión de la actitud comunicativa como expresión de las relaciones de poder.

De este modo, la dimensión sociocultural atiende hacia el contexto, del que forman parte los sujetos que intervienen en la situación comunicativa. Además, su aspecto afectivo-emocional tiene como indicador la relación pragmática texto-contexto.

Indicador: relación pragmática texto-contexto

La relación pragmática texto-contexto atiende a los diferentes roles, estructuras y recursos de comunicación, así como a la manera de asumirlos y utilizarlos en la diversidad textual en dependencia del contexto, lo que establece la interrelación entre la comunicación, la actividad y la personalidad.

En este indicador adquieren relevancia la satisfacción por la comunicación y la relación empática ya que propician el verdadero acercamiento humano, la personalización de la información y la retroalimentación de los sujetos durante el intercambio, ello permite adecuar el texto a cada contexto comunicativo específico.

El trabajo con este indicador debe estar dirigido a:

- Observar diferentes roles, estructuras y recursos de comunicación, en general, y en particular, los empleados por personas diferentemente capacitadas.
- Caracterizar diferentes roles y sistemas de comunicación.

- Utilizar la comprensión y producción de textos en diferentes situaciones comunicativas, en los que se revelen la satisfacción por la comunicación, la relación empática, los sentimientos, las emociones, la ideología, las convicciones y los valores.
- Valorar cómo se revelan en los textos: los roles, la relación empática, la satisfacción por la comunicación, la jerarquía social, las relaciones de poder, la ideología, los sentimientos y los valores.

De este modo, el estudio realizado permite destacar las siguientes ideas:

- El tránsito de una lingüística centrada en la lengua hacia una lingüística del habla ha repercutido, conjuntamente con los avances de la psicología y otras ciencias, en los diversos enfoques didácticos, desde los que se centran en un aspecto particular de la lengua: normativo, productivo y descriptivo, hasta los que ven el lenguaje como vía esencial de cognición y comunicación.
- En el currículo escolar para la enseñanza de la lengua existen diferentes modelos: proposicionales, procesuales, cognitivos y textuales. Los proposicionales: formales y funcionales, responden a enfoques normativos, descriptivos y productivos; los procesuales de solución de tareas y procesuales propiamente dichos, si bien constituyen indiscutibles pasos de avance para la enseñanza de la lengua en función de la comunicación, enfatizan en el aspecto comunicativo, por tanto, lo separan de los

aspectos cognitivos y socioculturales. A su vez, los cognitivos no contemplan el aspecto sociocultural imprescindible en los procesos de cognición y comunicación; y los textuales asumen el texto como unidad semántica de comunicación, con un lenguaje vivo que forma parte de un contexto situacional.

- El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural redimensiona las concepciones de los enfoques que le anteceden al aplicar en interrelación, elementos de comunicación, estudios sobre la lengua y normativa, en una visión discursiva, para la comprensión y producción de textos, donde adquieren su verdadero significado y sentido en dependencia de la intención y la finalidad que le imprimen los sujetos en los procesos de cognición y comunicación en diferentes contextos.
- La competencia comunicativa, término que se asume en esta obra, constituye un sistema que se separa solo desde el punto de vista metodológico; su realización está cohesionada porque quien aprende y se comunica socioculturalmente es la personalidad, de acuerdo con la herencia histórico-cultural asimilada y aprehendida, la que abarca su cultura y la de “los otros”, así como sus necesidades, motivos, sentimientos, emociones y valores. Sobre la base de este criterio de integridad se conciben para su estudio tres dimensiones: cognitiva, textual y sociocultural, para las que se establece el sistema de indicadores y su correspondiente operacionalización.

“La práctica educativa (...) es algo muy serio.
Tratamos con gentes,
con niños, adolescentes o adultos. Participamos
en su formación.
Los ayudamos o los perjudicamos en esta
búsqueda. Estamos
intrínsecamente conectados con ellos en su
proceso de conocimiento.”

Paulo Freire

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA PEDAGOGÍA ESPECIAL

2.1. Visión diacrónica y sincrónica de los programas de Español en la Carrera Educación Especial

Nuestro Apóstol, José Martí, afirmó que “la educación es una obra de infinito amor”. Esta máxima adquiere mayor relevancia si de niños con necesidades educativas especiales se trata. La educación especial en Cuba no se asume como tarea estatal hasta después de 1959, aunque con anterioridad algunos grupos sociales, hicieron intentos en dicho sentido, sin embargo, esta no se consolida hasta después del triunfo de la Revolución.

En 1919 se crea el laboratorio para el estudio del niño cubano, adjunto a este las especialidades para retrasados mentales con fines diagnósticos y

terapéuticos, como tarea no estatal. En 1959 se inicia el sistema de Educación Especial, en 1962 se crea el Departamento de Enseñanza Diferenciada y en 1967, se funda la escuela de Defectología de nivel medio. En 1980, surge el Departamento de Defectología en la Facultad de Pedagogía-Psicología del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, en La Habana, para los Cursos Regular Diurno (CRD) y para Trabajadores (CPT).

En 1980, se crea el primer Plan de Estudio, el cual tuvo un perfil estrecho: Licenciaturas en Logopedia y en Oligofrenopedagogía para el CRD, además, se añade Trastornos de la Conducta para CPT. De este primer plan se transita al Plan C en el curso 1990-1991, con 5 años de duración para el CRD, y 6 años para el CPT. Dicho plan se integra en una sola especialidad, adquiere un perfil amplio, con un mayor equilibrio teórico práctico y su diseño responde a la dirección disciplinar. Además, pasó por adecuaciones que daban respuesta a necesidades producto de las transformaciones del sistema educacional.

Más adelante se transita al Plan D. En este sentido, las aspiraciones de la carrera son enunciadas en el Modelo del profesional:

El educador tiene que estar preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, y saber enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones. Por estas razones, la carrera debe desarrollar en los estudiantes, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentre en el proceso de formación inicial, en

su propio trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. Corresponde a los profesores de la universidad y de los centros escolares, formar un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación. (Modelo del profesional, 2010, p. 4)

En correspondencia con lo antes expuesto, la disciplina Español ha transitado por diversas etapas de acuerdo con la evolución de dichos planes de estudio. Su análisis requiere del método histórico-lógico para profundizar en las regularidades, así como en los aspectos positivos y negativos, lo que se expone a continuación.

El primer plan de estudio

Como ya se ha señalado, en este primer plan no se integraban los contenidos por disciplinas, sino por asignaturas, por lo tanto, se contaba con la asignatura Práctica del idioma Español, y también se impartían: Anatomía, fisiología y patología de los órganos de la audición y el lenguaje, Psicología del lenguaje y Fundamentos neurológicos del lenguaje, estas dos últimas solo para Logopedia.

Las tres asignaturas abordaban el lenguaje en consonancia con aspectos muy puntuales de la especialidad, por lo que su propósito era básicamente clínico. Por esta razón, en el análisis solo se tendrá en cuenta la asignatura Práctica del idioma Español, que plantea en sus objetivos:

- Desarrollar una actitud de respeto y valoración hacia el idioma materno.
- Perfeccionar el sistema de los conocimientos lingüísticos imprescindibles para la organización del pensamiento.
- Aplicar las normas de dicción, entonación, expresividad, claridad, unidad, coherencia, de construcción gramatical y de ortografía que rigen la expresión oral y la escrita.
- Consolidar hábitos y habilidades correctas de lectura.
- Adquirir una metodología para la autocorrección de sus errores de dicción, ortografía y redacción.
- Aplicar los conocimientos adquiridos de la asignatura en la investigación y la práctica laboral.

De ahí que, los contenidos del plan temático fueron los siguientes:

Lectura oral, en silencio y expresiva, comprensión e interpretación. Expresión oral: preguntas y respuestas, la exposición, el panel, la discusión, el debate. Expresión escrita: el párrafo, sus características, elaboración de fichas bibliográficas, informes, reseñas, resúmenes y redacción de ponencias.

El análisis de objetivos y contenidos permite hacer las siguientes observaciones:

- Aunque se basa en la necesidad de prepararse para leer, comprender, hablar y escribir, y reconoce la necesidad de perfeccionar los conocimientos lingüísticos imprescindibles para la organización del pensamiento, hay un conocimiento atomizado.

- Carece de un eje central que interrelacione las habilidades comunicativas que pretende desarrollar.
- La relación entre el plan temático y los objetivos es insuficiente, dado que la perfección de los conocimientos lingüísticos propuestos en los objetivos no se concreta en plan temático, lo que redundaría en el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Aunque se incluyen contenidos relativos a la construcción de textos, orales y escritos, de acuerdo con la diversidad textual, resultan insuficientes.
- Se basa en los enfoques normativo y productivo a partir de la lingüística oracional.

Por las razones anteriores, a la asignatura Práctica del idioma español se le pueden señalar los siguientes aspectos positivos y negativos.

Aspectos positivos:

- Se basa en la necesidad de preparar para leer, comprender, hablar y escribir correctamente.
- Reconoce la necesidad de perfeccionar los conocimientos lingüísticos imprescindibles para la organización del pensamiento.
- Se aprecian contenidos relativos a la construcción de textos orales y escritos, así como tiene en cuenta la diversidad textual.

Aspectos negativos:

- Hay un conocimiento atomizado, carece de un eje central que interrelacione las habilidades comunicativas que pretende desarrollar.
- La correspondencia entre los objetivos y el plan temático es insuficiente ya que declara perfeccionar los conocimientos lingüísticos imprescindibles para la organización del pensamiento y estos no se reflejan en los contenidos.
- Se basa en los enfoques normativo y productivo a partir de la lingüística oracional.

De este primer plan se transita al Plan C, en el curso 1990-1991, la carrera se integra en una sola especialidad, con un perfil amplio y se diseña a partir del concepto de disciplina. En este plan la disciplina Español se aborda a partir de las asignaturas Español I y II. El programa de disciplina plantea los siguientes objetivos:

- Contribuir a la formación científica del mundo, así como a la formación político ideológica y cultural a través del análisis de los fenómenos lingüísticos a la luz de la dialéctica materialista.
- Desarrollar hábitos y habilidades para la expresión oral y escrita.
- Desarrollar habilidades para la aplicación de los aspectos fónico, léxico y gramatical de la lengua materna en la enseñanza especial.
- Desarrollar el espíritu investigativo y las habilidades profesionales mediante el vínculo de las asignaturas y la práctica laboral.

Si se analizan los objetivos anteriores puede señalarse que:

- Son muy generales.
- Restringen su concepción a los códigos oral y escrito, sin incluir la diversidad de estos, los que adquieren particular significación en la escuela especial.
- Se circunscriben solo a lo conceptual y lo procedimental, y no tienen en cuenta lo actitudinal.
- No hacen referencia a la lectura y comprensión de textos.
- No se utilizan coherentemente determinadas categorías de la ciencia lingüística, se habla indistintamente de aspectos y de niveles de la lengua, además, no se tiene en cuenta el nivel morfológico.
- No hay un eje central que establezca los nexos entre los niveles de la lengua y las necesidades comunicativas para la comprensión y la construcción de textos.

En este sentido, el plan temático se estructuró en cuatro temas:

1. Lengua y habla
2. El nivel fónico
3. El nivel lexical
4. El nivel sintáctico

Es pertinente aclarar que los temas 1 y 2 fueron elaborados para la asignatura Español I, y los temas 3 y 4 para la asignatura Español II.

De igual modo, al plan temático se le pueden hacer las siguientes observaciones:

- En el plan temático no aparece el nivel textual, indispensable para trabajar aspectos tan importantes como los niveles de comprensión del texto, las estrategias y la construcción de textos, de acuerdo con las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- En el tema dedicado al nivel sintáctico se señala que el estudiante debe realizar análisis morfológicos y sintácticos sin haber tratado previamente los elementos mínimos del análisis morfológico.
- En los objetivos se refiere a las habilidades para la expresión oral y escrita, en los contenidos a las habilidades para la redacción de textos de complejidad diversa. No obstante, los análisis lingüísticos se realizan sobre la base de la lingüística oracional y el plan temático no abarca el nivel textual: el estudio de la unidad, la coherencia, la progresión temática, las características de los diferentes tipos de textos de acuerdo con su función comunicativa. Su carencia no permite el desarrollo de dichas habilidades.

El análisis realizado permite determinar aspectos positivos y negativos de dicha disciplina presente en el Plan C.

Aspectos positivos:

- Aborda conocimientos lingüísticos importantes, como el nivel fónico y tiene en cuenta su aplicación en la escuela especial.

Aspectos negativos:

- Se restringe su concepción a los códigos oral y escrito, sin incluir la diversidad de estos, los que adquieren particular significación en la escuela especial.
- Tiene en cuenta lo conceptual y lo procedimental, y no incluye lo actitudinal
- La relación lengua-habla resulta insuficiente.
- Hay un conocimiento atomizado, porque carece de un eje central que cohesionen los aspectos teóricos relativos a la lengua y las necesidades comunicativas.
- Hay imprecisiones científicas en el empleo de términos.
- La correspondencia entre los objetivos y los contenidos es insuficiente.
- Se basa en los enfoques normativo y descriptivo, además, parte de la lingüística oracional.

Con el plan de estudios C (adecuado) se aprecian algunos cambios en la disciplina, por lo que en 1992 se amplía con la asignatura Español III. En sus objetivos se consigna:

- Contribuir al desarrollo de la concepción científica del mundo mediante el estudio de las

leyes fundamentales que rigen los fenómenos lingüísticos, en particular los referidos al estudio de los niveles fónico, léxico, morfológico y sintáctico.

- Continuar el desarrollo de ideas y convicciones políticas, ideológicas, éticas y estéticas mediante la comprensión, el análisis y la construcción de textos en función de sus intereses profesionales.
- Desarrollar habilidades para la aplicación correcta de los conocimientos adquiridos sobre los diferentes niveles de la lengua en el proceso de comprensión y construcción de textos en forma oral y escrita.
- Desarrollar el espíritu investigativo y las habilidades profesionales para hallar soluciones creadoras por la vía del trabajo independiente a algunos problemas relacionados con los niveles de la lengua, que se les puedan presentar en la práctica laboral.

En su concepción general el programa alude a principios y categorías del enfoque comunicativo y enfatiza en la proyección funcional de los contenidos referidos a la lengua, específicamente en el Español III.

De este modo, el plan temático de la disciplina queda estructurado con 11 temas de la siguiente forma:

1. Lengua y habla
2. El nivel fónico
3. El nivel lexical

4. La oración. Sintaxis de la oración simple
5. El sintagma nominal
6. El sintagma verbal
7. Sintaxis de la oración compuesta
8. El nivel del texto
9. Los niveles constructivos del texto
10. Propiedades del texto: coherencia y cohesión
11. Características de los textos según el estilo comunicativo funcional

Los temas 1, 2 y 3, corresponden a la asignatura Español I; 4, 5, 6 y 7, a Español II, y los temas 8, 9, 10 y 11, le atañen a Español III.

Como se puede apreciar entre los objetivos y el plan temático no se logra una adecuada correspondencia en la orientación comunicativa funcional.

Las asignaturas Español I y Español II no difieren en gran medida del plan C, ya que mantienen las dificultades señaladas en este, aunque en los objetivos y orientaciones metodológicas se plantea partir del enfoque comunicativo, de la propia distribución de los contenidos, así como la bibliografía que recomienda, parte de la lingüística oracional y de los enfoques normativo, productivo o descriptivo.

El Español III adquiere coherencia y unidad porque tiene en cuenta la orientación comunicativa funcional y establece la relación de los niveles de la lengua con el nivel textual. No obstante, en el contexto general de la disciplina resulta un “apéndice” del que se encuentran divorciados Español I y II.

El tema 9 “Los niveles constructivos del texto”, parte de los niveles de la lengua, léxico y sintáctico, por lo que los temas 3, 4, 5, 6 y 7 son redundantes y se convierten en una descripción de carácter normativo de sus estructuras. Además, el nivel fónico se trata de manera aislada, esto implica que se mantenga el divorcio entre la lengua y el habla.

Del análisis realizado pueden inferirse los siguientes aspectos positivos y negativos.

Aspectos positivos:

- Propone la aplicación del enfoque comunicativo para el desarrollo del programa.
- Se amplía con el Español III que se ocupa del nivel textual.
- Tiene en cuenta algunos aspectos relacionados con la especialidad.

Aspectos negativos:

- Restringe su concepción a los códigos oral y escrito, sin incluir la diversidad de estos, los que adquieren particular significación en la escuela especial.
- Tiene en cuenta solo lo conceptual y lo procedimental, no incluye lo actitudinal.
- Hay un conocimiento atomizado porque carece de un eje central que cohesione los aspectos teóricos relativos a los niveles de la lengua y las necesidades comunicativas. Además, hay temas que quedan aislados y otros resultan redundantes.

- Es parcial la correspondencia entre los objetivos y los contenidos.
- Resulta insuficiente la relación lengua-habla.
- Aunque hay una intención de aplicar el enfoque comunicativo, realmente sigue un enfoque descriptivo de base normativa.
- La bibliografía que recomienda para el Español I y II solo contempla textos que se basan en los enfoques normativo y descriptivo y parten de la lingüística oracional.

En el curso 2001-2002, el plan de estudio de la carrera se rediseñó y en él se dedica el mayor peso al componente laboral. En el caso de la disciplina Español, de las 120 horas con que contaba se redujo a 94, o sea, 26 horas menos.

En este nuevo programa de disciplina se mantienen los objetivos que aparecen en el Plan C adecuado, salvo en la precisión del objetivo # 1, al que se le añade al final “y su concepción en el discurso, teniendo en cuenta el contexto”; y el # 3, al que se le añade al final “en diferentes situaciones comunicativas”. En este sentido, el plan temático consta de solo 5 temas:

1. Lengua y habla
2. El nivel fónico
3. El nivel léxico
4. El nivel sintáctico
5. El texto. Su comprensión

Los temas 1, 2 y 3 conforman la asignatura Español I, a su vez, los temas 4 y 5, corresponden al Español II

Como se puede apreciar el plan temático mantiene las deficiencias señaladas en el Plan C adecuado, a ello se le suma que la mayor parte de los contenidos del Español III se eliminan. Además, a estas dificultades se le añaden las siguientes:

- En el tema 4 se propone solo tratar el párrafo, el debate, el resumen, la ponencia y el informe.
- En los objetivos generales del Español II se hace referencia al análisis morfológico, sin embargo, este no aparece explícito en la descripción de los contenidos.

Al análisis de este objetivo se le puede agregar que en ninguno de los dos programas que conforman la disciplina aparecen en los contenidos los aspectos teóricos imprescindibles para la correcta comprensión y construcción de textos, además, la tipología textual propuesta a tratar en el Español II responde solo al texto escrito.

Por otra parte, a los objetivos específicos de los temas se le señala que:

- No se da a la mayoría una orientación comunicativa funcional.
- Relacionan demasiados aspectos o son muy específicos.

En los contenidos de los temas también se pueden apreciar los aspectos siguientes:

- En el tema 1 se enuncia el sistema y el discurso, pero no se declara qué línea seguir para su

estudio: según código, forma retórica, función comunicativa, etc.

- En el tema 2 se hace referencia a los niveles de la lengua, pero se omite el nivel morfológico, además se consigna lo semántico como un nivel, el que forma parte en realidad de los planos de la lengua: un plano del contenido y uno de la expresión (contenido-forma).
- En el tema 3 no se toma en consideración la importancia de las relaciones lexemáticas como medio de cohesión, así como la importancia del léxico para la suficiencia en la construcción textual, la calidad de las ideas y la progresión temática en dependencia de la situación comunicativa.
- Del tema 5 ya se ha hecho referencia a la limitación en el estudio de la diversidad textual, además no se establecen los nexos entre los niveles de la lengua y el nivel textual que ofrezcan a las asignaturas una orientación comunicativa funcional.

A partir del análisis realizado se pueden señalar los siguientes aspectos positivos y negativos:

Aspectos positivos:

- Propone el enfoque comunicativo para el desarrollo del programa, lo que se evidencia en los objetivos generales de la disciplina y en las orientaciones metodológicas.
- Tiene en cuenta algunos aspectos relacionados con la especialidad.

Aspectos negativos:

- Se mantiene el conocimiento atomizado, carece de un eje central que cohesione los niveles de la lengua con el nivel textual, en el que se manifiesta la función comunicativa de la lengua y su unidad dialéctica con el habla.
- Se mantiene la insuficiente correspondencia entre los objetivos y los contenidos.
- Propone la aplicación del enfoque comunicativo, sin embargo, la mayor parte del plan temático se basa en fundamentos teóricos normativos y descriptivos, además la bibliografía que recomienda no lo propicia por las mismas razones.
- No hay claridad en cómo tratar el nivel morfológico.
- Los contenidos a tratar en los temas obvian aspectos importantes para la orientación comunicativa funcional, así como no propician los nexos entre los niveles de la lengua y el nivel textual (relación lengua y habla).

A finales del curso 2001-2002, se orienta la elaboración de nuevos programas de acuerdo con el rediseño del plan de estudio de la Carrera, por ello el Español se concibe como asignatura integrada que aúna los conocimientos de lengua y literatura, con énfasis en la literatura infantil.

Para la elaboración de dicho programa se intentan seguir los presupuestos del enfoque cognitivo, comunicativo. En este se incluyen 6 temas:

1. La comunicación humana

2. Los niveles de la lengua en la actividad comunicativa: el nivel fónico
3. Los niveles de la lengua en la actividad comunicativa: los niveles léxico, morfológico y sintáctico
4. El nivel textual: el texto coloquial y profesional
5. El texto artístico en la narrativa y la lírica para niños
6. El texto artístico literario para niños en la dramática y en obras representativas de la literatura infantil cubana

Según los fundamentos expuestos anteriormente se puede expresar que este programa constituye un notable paso de avance, por cuanto trata la diversidad textual de acuerdo con las funciones comunicativas. Sin embargo, aunque su objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa, se concibe a partir del sistema de habilidades tradicionales y estudia independientemente las estructuras y la sintaxis, con un marcado carácter descriptivo.

Como aspectos positivos se pueden señalar los siguientes:

- Un mayor acercamiento al estudio de la lengua en función de la comunicación.
- El estudio de la diversidad textual.

Sus aspectos negativos están en:

- Insuficiente interrelación entre la lengua y el habla.
- Mantiene su concepción a partir de un sistema de habilidades tradicionales.

El análisis de los programas y la evidencia de sus aspectos negativos, permite inferir que estos no propician el desarrollo de la competencia comunicativa, dificultad que tradicionalmente presentan los estudiantes. A ello se suma que la bibliografía que recomiendan se basa solo en la gramática oracional de carácter normativo o descriptivo de la lengua.

A partir de estos resultados, así como del diagnóstico realizado a los profesores y estudiantes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, previo al Plan D, la autora de esta investigación elaboró un programa y dos libros que fueron aplicados en la práctica educativa de la carrera Educación Especial (sus características se abordarán más adelante en el epígrafe 2.4). Además, los resultados de su aplicación se tomaron en cuenta en la elaboración del Plan D, el cual incluye dos disciplinas: Estudios Lingüísticos y Estudios Literarios.

La Disciplina Estudios Lingüísticos cuenta con 244 horas y cuatro asignaturas que se enfocan hacia las habilidades del hombre en el siglo XXI: saber, saber hacer y saber ser, las cuales son: Práctica Integral del Idioma I, en el primer semestre, y Práctica Integral II, en el segundo. Ambas constan de 54 h/c, con examen final en cada semestre. Otra asignatura es Voz y Dicción, la que se impartirá en el primer semestre con 68 h/c y la evaluación se realizará mediante un trabajo final. Además, Fonética, Fonología y Lexicología Españolas, que se impartirá en el segundo semestre, con 68 h/c y se evaluará mediante un examen final.

En su fundamentación se precisa la utilización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural:

El programa de la disciplina Estudios Lingüísticos, se impartirá en el primer año con un total de 244 horas clases, se ajusta a las exigencias que plantea el Modelo de Profesional para la formación en la carrera; desde el punto de vista teórico-metodológico, se basa en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que asume la concepción dialéctico-materialista del lenguaje en su relación con el pensamiento y como medio de cognición y comunicación humanas, y que a su vez tiene como referentes los postulados de la escuela histórico-cultural de Vigotsky y la didáctica desarrolladora. (Sales, León y Sardiñas, 2010, p. 4)

Los objetivos centran su atención en el desarrollo de la competencia cognitivo, comunicativa y sociocultural, y el sistema de contenidos trata la comunicación en contexto, de acuerdo con la diversidad textual en situaciones comunicativas reales que resultan socialmente útiles. Su tratamiento se aborda en función de preparar al futuro egresado para que fomente el amor por nuestra lengua materna como símbolo de identidad, sea ejemplo de comunicador como maestro de la Educación Especial y transmita la herencia cultural plasmada en la diversidad textual. De ahí que se aspira a formar un profesional capaz de conocer, entender y transformar el mundo, sobre la base de la ciencia, de sus valores y de su formación sociocultural.

Como aspectos positivos se señalan los siguientes:

- Se basa en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

- Los contenidos tratan aspectos esenciales, entre los cuales resaltan: la comunicación, el texto como su unidad básica y la diversidad en contexto. La lectura como vía para la comprensión textual. Los componentes funcionales, comprensión, análisis y construcción de textos. La lingüística como ciencia y la fonética y la fonología como ciencias lingüísticas, su relación con la lengua, el habla y la voz, su importancia para el maestro de Educación Especial. La voz y la dicción, así como su importancia para el educador.
- La bibliografía es amplia y contempla textos actuales acordes con las necesidades del profesional de la Educación Especial.

Como aspectos negativos se subraya que:

- La disciplina solo se imparte en el primer año, lo que interfiere en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- No incluye como habilidades del hombre en el siglo XXI el “saber convivir”.

2.2. Criterios de profesores y directivos acerca de los programas de Español

Afin de corroborar los criterios expuestos en esta obra, se aplica una entrevista grupal a los 12 profesores de Español de la Facultad que han prestado servicio en la Carrera Educación Especial. Dichos profesores cuentan con una experiencia profesional de entre 10 y más de 15 años, de ellos 2 Doctores, 5 Máster y 5 cursan la maestría. Los objetivos de esta entrevista

están dirigidos a corroborar la información sobre el nivel de competencia comunicativa alcanzada por los alumnos al concluir las asignaturas de la disciplina, así como su opinión sobre los programas y los libros de Español, para hacer una valoración más objetiva de lo que se investiga.

El segundo aspecto de la entrevista está destinado a obtener información sobre el criterio de los profesores acerca de los programas, consta de 5 preguntas en las que se investigan aspectos específicos de estos, se pide que los valoren cualitativamente según los criterios de muy alto, alto, bajo y muy bajo, así como que justifiquen su valoración.

En la primera pregunta se investiga si la orientación del programa está en función de la competencia comunicativa, los 12 profesores lo consideran muy bajo, por ello enuncian las siguientes razones:

- No hay orientación comunicativa en los contenidos.
- Prima el elemento descriptivo y normativo de la lengua, sin establecer una relación coherente con el texto.
- Hay falta de un eje central que tribute a la comunicación y los integre a los estudios de la lengua y sus normas.

En la segunda pregunta, que atiende a la correspondencia entre objetivos y contenidos, 6 profesores lo consideran bajo, y los otros 6 muy bajo, porque:

- Generalmente los objetivos están por encima de lo que propician los contenidos.

En la tercera pregunta, que se refiere al nivel científico, 6 profesores lo consideran bajo, y los 6 restantes muy bajo.

De ahí que se puede apreciar la falta de actualización, si se tiene en cuenta que los enfoques normativo, descriptivo y productivo, en los que generalmente se basan, han sido superados por enfoques linguotextuales.

En la cuarta pregunta, que se ocupa de la interrelación lengua-habla, todos los profesores la califican como muy bajo, ya que:

- Hay falta de unidad y de cohesión entre la lengua y el habla porque centra su atención en la primera.

De igual forma, la quinta pregunta sobre la contribución al desarrollo de la competencia comunicativa, es evaluada como muy bajo por parte de los 12 profesores entrevistados. Consideran que las propias razones dadas en las respuestas anteriores llevan al insuficiente desarrollo de la competencia comunicativa, con énfasis en la relación lengua-habla, el eje que cohesione el programa y el enfoque linguotextual.

Estos datos pueden apreciarse en el siguiente gráfico.



Figura 1: Calidad de los programas

Fuente: Entrevista a profesores

El aspecto relativo a los libros consta de dos preguntas. Los resultados del primero, “adecuación a las necesidades de los estudiantes”, alcanza categorías de bajo, o muy bajo, 2 y 10, respectivamente. El segundo, “actualización del nivel científico de acuerdo con las exigencias contemporáneas”, también se encuentra entre las mismas categorías, 6 profesores lo consideran bajo y los 6 restantes muy bajo.

En este sentido, los docentes opinan que:

- Los libros que tratan la lengua y su normativa están dispersos, en ocasiones se han de utilizar cinco o seis textos para tratar un asunto.
- Abundan en pormenores que no son necesarios en la formación general de los estudiantes de esta carrera, por lo que, generalmente, les resultan poco prácticos, abrumadores y lastran la asequibilidad.
- Están concebidos con propósitos diversos, fundamentalmente, para especialistas de la Lengua y la Literatura.
- Se basan solo en la lingüística oracional, sin ver las categorías inmersas en el texto.
- No incluyen suficientes elementos de comunicación y de la diversidad de códigos necesarios en la educación especial.

Como principales libros utilizados se consignan los siguientes:

Los textos de *Gramática* de los autores Andrés Bello, Samuel Gily y Gaya, Roca Pons, Amado Alonso, Otilia de la Cueva y Migdalia Porro. *Fonética y Fonología* de Amalia Jiménez y de Alarcos Llorach; *Lingüística General* de Ivonne Blanco, *Lexicología y semántica*, compilación de Libia Matos. Además, *Ortografía* de Francisco Alvero Francés.

Al interrogar sobre la utilización de textos como *Para expresarnos mejor*, *Taller de la palabra*, u otros sobre la lingüística del texto y discursiva, opinan que, en correspondencia con los programas, estos no resultan necesarios.

Dichos datos se pueden apreciar de forma gráfica:

BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

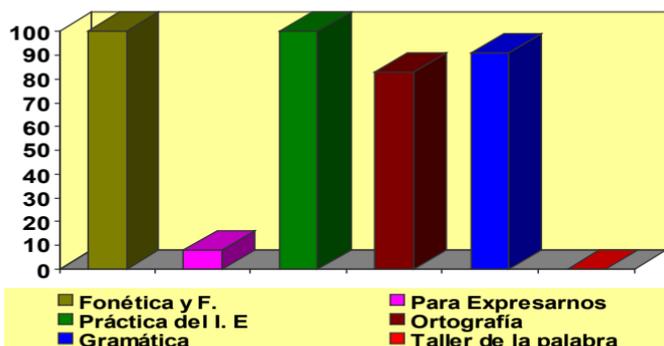


Figura 2: Bibliografía más utilizada

Fuente: Entrevista a profesores

De este modo, se utilizan básicamente textos que responden a enfoques normativo, descriptivo o productivo, y libros como *Para expresarnos mejor*

con una visión más cercana a las necesidades comunicativas prácticamente no se emplean, así como otros ejemplares imprescindibles, entre los cuales se destaca *Taller de la palabra*, tampoco se consideran necesarios en correspondencia con el programa.

En el último aspecto de la entrevista referido a las sugerencias los profesores aportan las siguientes ideas:

- Rediseñar el programa de forma tal que cohesione la lengua y el habla mediante una línea rectora que propicie su estudio comunicativo funcional.
- Considerar la posibilidad de elaborar libros que resuman los aspectos fundamentales sobre la lengua que debe retomar el alumno de la carrera, de forma sencilla y práctica, que incluyan, además, elementos de comunicación, familiaricen a los estudiantes con el estudio de algunos de los diferentes códigos que se emplean en la educación especial y destaquen la importancia de estas estructuras en el texto. Además, que propicien el estudio de los diferentes textos de acuerdo con su función comunicativa esencial.

También se les realizó una entrevista a directivos y profesores de experiencia de la carrera, compuestos por 3 jefes de departamento, 5 jefes de disciplina, 2 profesores principales y 5 profesores, con una experiencia profesional de entre 10 y más de 15 años, para un total de 15 entrevistados, de ellos 5 doctores, 1 aspirante a doctor, 7 Máster, y 2 que cursan la maestría. Los objetivos de ambas entrevistas están

dirigidos a corroborar la información sobre el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, así como su opinión sobre los programas y los libros que se indicaba a los alumnos para el estudio del Español.

Las opiniones de los directivos y profesores de experiencia sobre los programas, también coinciden con las de la entrevista grupal, ya que consideran que las dificultades en estos inciden en el bajo desarrollo de la competencia comunicativa. Además, abundan en:

- La falta de unidad y coherencia en los componentes del proceso didáctico.
- El enfoque que se sigue en la concepción de los programas y en su aplicación no satisface las expectativas de los resultados que se pretenden alcanzar.

Con respecto a los libros, así como a las sugerencias para la solución, se corresponden en ambos instrumentos, por lo que sería redundante reiterar dichos criterios.

2.3. La competencia comunicativa en los estudiantes de la Carrera Educación Especial

La experiencia de la autora por más de seis años como Profesora Principal de Español del Departamento de Educación Especial, el intercambio con otros docentes, el análisis de los informes de asignatura y la observación de la práctica docente, permite constatar que los alumnos presentan, entre otras, dificultades para:

- Identificar núcleos semánticos textuales.
- Atribuir significados al texto.
- Asumir una actitud crítica ante el texto.
- Responder adecuadamente a diversas situaciones comunicativas.
- Asumir diversos roles comunicativos.
- Utilizar coherentemente los procedimientos comunicativos verbales y no verbales.
- Adecuar los recursos lingüísticos verbales y no verbales a un texto y un contexto determinados.
- Estructurar coherentemente el discurso en dependencia de la situación y el contexto.
- Interrelacionar los diferentes códigos para la comunicación con niños con necesidades educativas especiales.

Se puede apreciar que las dificultades señaladas tienen una estrecha relación y las ocasiona la insuficiente competencia comunicativa de los alumnos, lo que fue corroborado mediante la aplicación de entrevista grupal a profesores de Español que han trabajado en la carrera, así como una entrevista a directivos y profesores de experiencia de la carrera, cuyos resultados se muestran más adelante.

La entrevista grupal a la que se ha hecho referencia, se aplicó a 12 profesores de Español de la Facultad que han prestado servicio en la carrera Educación Especial. Los objetivos de la entrevista están dirigidos a corroborar la información sobre el nivel de

competencia alcanzado por los alumnos al concluir las asignaturas de la disciplina, así como su opinión sobre los programas y los libros que se utilizan en esta carrera.

En la primera pregunta se les pide que valoren cualitativamente la competencia, al atender a los criterios de muy alto, alto, bajo y muy bajo, así como que justifiquen su valoración. La categoría más alta alcanzada fue bajo, reflejada por 10 de los entrevistados, los 2 restantes los ubican en muy bajo. Los resultados pueden apreciarse en el siguiente gráfico:



Figura 3: Competencia comunicativa de los alumnos

Fuente: Entrevista a profesores

Las razones que enuncian para justificar su criterio son las siguientes:

- Problemas para la comprensión de los textos, fundamentalmente en la evaluación y utilización de la información.

- Dificultades para: resumir, valorar, argumentar, comentar.
- Errores de suficiencia, motivados tanto por pobreza de vocabulario como por la adecuación de los medios lingüísticos al tipo de texto y al contexto.
- Insuficiencias en la estructuración de los textos.
- Dificultades para asumir una actitud crítica hacia el uso correcto de la lengua, en dependencia de los diferentes roles comunicativos en cada contexto específico.

También se tiene en cuenta la entrevista realizada a directivos y profesores de experiencia de la carrera en cuestión: 3 jefes de departamento, 3 jefes de disciplina, 2 profesores principales y 7 profesores de la asignatura, con más de 15 años de experiencia, para un total de 15 entrevistados, de ellos 5 doctores, 1 aspirante a doctor, 7 Máster, y 2 que cursan la maestría. Los objetivos de ambas entrevistas coinciden y están dirigidos a corroborar la información sobre el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, su opinión sobre los programas y los libros que se indicaba a los alumnos para el estudio del Español.

En sus respuestas sobre las principales dificultades que afectan el desarrollo de la competencia comunicativa, las opiniones coinciden con las expresadas por la entrevista a profesores, por ello se hace énfasis en las siguientes:

- Reconocimiento y utilización correcta de los recursos discursivos de acuerdo con la situación y el contexto.

- Reconocimiento de las características diferenciadoras de la diversidad textual.
- Selección del tipo de texto válido a la situación y el contexto.
- Comprensión y construcción de textos.

Los resultados de ambos instrumentos permiten corroborar las reflexiones realizadas a partir de la observación de los estudiantes y los informes realizados como jefa de asignatura.

A modo de reflexiones parciales, a partir del análisis de los programas y de los resultados de los instrumentos aplicados, puede afirmarse que la enseñanza del Español en la carrera Educación Especial se ha caracterizado por:

- La competencia comunicativa de los estudiantes es baja.
- Cada programa ha tenido sus aspectos positivos, pero estos no constituyen regularidades.
- Las dificultades se reiteran en los diferentes programas, por lo que en ellos se aprecian las siguientes regularidades:
 1. Carecen de un eje central que tribute a la comunicación.
 2. Se restringe su concepción a los códigos oral y escrito, sin incluir la diversidad de estos, los que adquieren particular significación en la escuela especial.
 3. Tiene en cuenta lo conceptual y lo procedimental, y no incluye lo actitudinal.

4. Afectación del nivel científico por imprecisiones conceptuales.
 5. Insuficiente correspondencia entre objetivos y contenidos.
 6. Pobre contribución al desarrollo de la competencia comunicativa.
 7. Insuficiente interrelación entre la lengua y el habla.
 8. La bibliografía resulta insuficiente de acuerdo con las necesidades de la carrera.
- Las insuficiencias presentadas por los programas y los libros traen como consecuencia, dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
 - Es necesario el rediseño del programa y la elaboración de libros que cumplan con las expectativas para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de la carrera Educación Especial.

2.4. Caracterización de la propuesta de programa. Sus resultados de aplicación en la práctica educativa

El programa para la disciplina Español, propuesto y aplicado, al que se ha hecho referencia en el epígrafe 2.1 se caracterizó por los siguientes aspectos:

Constó de dos asignaturas: Español y Literatura Infantil, estructurado en: fundamentación, objetivos generales, plan temático, sistema de contenidos,

sistema de indicadores para contribuir a la competencia comunicativa, sistema de evaluación, orientaciones metodológicas y bibliografía. La orientación comunicativa a los componentes del proceso didáctico se hace evidente en cada una de las partes que conforman dicho programa.

En la fundamentación se exponen las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas que lo sustentan, se argumenta cómo a partir de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se establece la interrelación entre los diferentes componentes didácticos, y se refiere su estructuración en bloques.

En los objetivos generales se tiene en cuenta la orientación comunicativa, la familiarización con aspectos significativos de la carrera, la concepción científica del mundo, la formación político-ideológica y la contribución a la competencia comunicativa, a saber:

- Fortalecer la concepción científica del mundo, mediante el estudio de la diversidad textual y de las leyes fundamentales que rigen los fenómenos comunicativos, en particular los referidos al estudio del sistema y del discurso.
- Favorecer el desarrollo de ideas y convicciones políticas, ideológicas, éticas y estéticas, mediante la valoración de la lengua como expresión de la identidad cultural, el empleo oportuno de las normas en dependencia de la diversidad textual, el disfrute de la literatura infantil y el cumplimiento del encargo social que le es inherente.

- Contribuir a la competencia comunicativa mediante la interacción social, la lectura, el análisis y la construcción de textos en diversos códigos en función de su desempeño como maestro de la educación especial.
- Adquirir un sistema conceptual, procedimental y actitudinal sobre comunicación verbal y no verbal, usos lingüísticos, normas y literatura infantil, así como la importancia de estos para la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales.
- Familiarizarse con algunas particularidades de la comunicación, el lenguaje y la literatura infantil en la educación especial.
- Estimular el espíritu investigativo para hallar soluciones creadoras, por la vía del trabajo independiente, a problemas relacionados con la lengua y la literatura, como medio y fuente de cognición y comunicación en la escuela especial y en el entorno profesional en general.
- Formar intereses culturales hacia el estudio de los sistemas de comunicación, y en el conocimiento y divulgación del disfrute estético de los textos, en particular de la literatura infantil.

El plan temático atiende a cada una de las asignaturas, en él se interrelacionan los temas correspondientes a cada bloque. Considera, a diferencia de programas anteriores, seguir un eje central que tribute a la comunicación, así como la inclusión de horas no presenciales que potencian la metacognición.

El sistema de contenidos se estructura en cuatro bloques: Comunicación, Estudios sobre la lengua, Normativa y Literatura Infantil. La interrelación entre ellos redimensiona los enfoques tradicionales: normativo, productivo y descriptivo, y aporta una concepción teórica integradora a los nuevos enfoques, en su visión textual y discursiva sobre la base de la comprensión, análisis y construcción de diferentes tipos de textos.

Los diversos temas incluyen aspectos de cada uno de los bloques, de acuerdo con la interrelación que se establece entre el lenguaje, la lengua, la norma y el habla, además, se dedica un lugar especial a la Literatura Infantil.

Los contenidos sobre comunicación comprenden el estudio de la actividad comunicativa, las formas que esta adopta, los actos de habla, el texto como unidad básica de comunicación. La actividad comunicativa, interacción emisor-receptor, significado-sentido, contexto, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tareas comunicativas, medios comunicativos verbales y no verbales, que le permiten a los estudiantes familiarizarse con la diversidad de códigos con los que se interactúa en esta enseñanza en dependencia de las diversas necesidades educativas especiales.

Se abordan, también, las formas retóricas de la elocución (diálogo, narración, descripción, exposición y argumentación), así como la tipología de textos según el código (oral, escrito, simbólico, gráfico, proxémico, gestual e icónico, y su importancia en

la educación especial), según su función (textos informativos o referenciales, expresivos y artísticos), y según su estilo (textos coloquiales, profesionales y artísticos); la comunicación oral (audición y habla), y la comunicación escrita (lectura y escritura), de forma general y como base teórica fundamental para la didáctica de la lengua y las asignaturas que tratan los trastornos de la audición y el lenguaje.

Además, se incluye el tratamiento sistemático de estas cuatro habilidades, así como las estrategias para obtener, evaluar y aplicar la información y para la construcción de textos.

Los contenidos referidos a los estudios sobre la lengua abordan las estructuras formales que intervienen en la construcción del discurso, desde las unidades subsígnicas hasta el texto como superestructura. De ahí que es necesario revelar a los estudiantes la relación entre el pensamiento y el lenguaje, la estructura del significado (macroestructura semántica) y de la forma (macroestructura formal). Lo anterior permite la redimensión de las tradicionales clases léxico-sintácticas, a partir de su orientación semántico-pragmática, en función de la comprensión y la construcción de textos coherentes.

De igual modo, se incluye el análisis de la progresión textual y los medios de cohesión que garantizan la coherencia lineal y global en diferentes tipos de textos, lo que constituye la base teórica imprescindible para la didáctica de la lengua general y especial, así como con otras asignaturas relacionadas con la comunicación y las necesidades educativas especiales.

Las normas de uso posibilitan la redimensión de los contenidos normativos desde una perspectiva textual sociolingüística, que garantizan el uso de la lengua, de acuerdo con las exigencias del contexto. Se analizan los usos regionales, según los estratos sociales y los contextos en los que las personas interactúan a diario. Se abordan las normas ortológicas, ortográficas, caligráficas, gramaticales y textuales, así como la importancia de su adecuación al contexto de la escuela especial.

En la Literatura Infantil se incluye la diversidad textual y de códigos, así como el estudio del texto artístico para niños y jóvenes en los diferentes géneros, las principales obras de los clásicos, la literatura artística cubana para niños con sus principales obras y autores, su importancia cognoscitiva y educativa en niños con trastornos de la conducta, retraso mental y otras necesidades educativas especiales.

En los contenidos se ve el lenguaje como hecho social, y se abordan según pertenezcan al sistema, al discurso o a diferentes tipos de textos. Para su estudio se parte de situaciones comunicativas o de una referencia vivencial directa, de forma tal que sean relevantes, naturales, tengan sentido, sean interesantes, le pertenezcan a la persona que aprende y le sean útiles socialmente para comprender, analizar y construir textos en diferentes estilos, por lo que toman en cuenta las relaciones comunicación-actividad-personalidad, sentido-significado, forma-contenido y cognición-afecto.

En el programa, al tomar en cuenta su máximo objetivo, contribuir a la competencia comunicativa, se considera necesario ir más allá de un sistema de habilidades a la forma tradicional y dirige el trabajo hacia las nombradas “habilidades del hombre del siglo XXI”, que son: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Es por ello que se establece un sistema de indicadores y su operacionalización a partir de las dimensiones de la competencia comunicativa (expuestas en el capítulo 1), que en correspondencia con dichas habilidades, toman en consideración lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, con un enfoque profesional, que permite el cumplimiento de los objetivos de la carrera relacionados con la disciplina, y prepara al estudiante para que pueda fomentar el amor por nuestra lengua materna, ser ejemplo de comunicador, en particular como maestro de la educación especial, y transmisor de la herencia cultural plasmada en la diversidad textual.

Además, propone una evaluación formativa, continua y concebida por el docente de manera que el alumno conozca los objetivos que tiene que conseguir y las pautas que le ayudan a medir su propio progreso, por lo que adopta las formas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En las orientaciones metodológicas se hace referencia a la orientación comunicativa de todos los componentes del proceso didáctico, las indicaciones en cuanto a los objetivos, contenidos y evaluación se corresponden con lo expresado anteriormente.

Sobre los métodos y los medios especifica:

Emplear los métodos utilizados para la enseñanza del Español (Roméu, 2003), de acuerdo con su clasificación binaria, que atienden tanto al aspecto interno como externo, con preferencia de los productivos: heurístico, problémico e investigativo, que llevan a la productividad del proceso y a una enseñanza verdaderamente desarrolladora. Estos propician la interacción comunicativa y permiten al alumno aprender a aprender.

En los medios se recomienda la utilización de textos auténticos que respondan a los objetivos de la unidad, a los intereses y necesidades de los alumnos, en correspondencia con el programa, así como la TV, vídeos, software, con énfasis en la situación comunicativa que deviene medio esencial para la introducción y estudio de las diversas temáticas.

En las formas de organización declara que deben primar las que propicien la actividad práctica, y la utilización del trabajo en equipo, así como el enfoque a seguir, dado que este se materializa en la clase. Además, centra su atención en el proceso, ve al alumno como sujeto interactivo y se sustenta en tres principios metodológicos básicos: orientación hacia el objetivo, selectividad de los textos y enseñanza del análisis. Asimismo, insiste en el tratamiento metodológico que se basa en tres componentes funcionales: comprensión, análisis (lingüístico y metalingüístico) y construcción, que han de manifestarse en estrecha relación en cada clase, aplicados a los diferentes tipos de lenguajes: verbal y no verbal, formal y no formal, oral y escrito.

Dicho programa puntualiza que para la consecución de estos propósitos es imprescindible que en el ámbito escolar se ejercite a los alumnos en el uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos, los que les permitirán descubrir las características estilístico-funcionales de los textos, con énfasis en su uso creativo, a partir de las diversas manifestaciones de la literatura oral y escrita, así como la familiarización con otros códigos de comunicación. Ello favorece la formación de conceptos referidos a las estructuras de la lengua y su funcionamiento en el discurso.

También hace referencia a las relaciones interdisciplinarias mediante la utilización del texto, como texto y como pretexto, que permite la interrelación con el resto de las asignaturas del módulo y del plan de estudios en general, ya que la lengua y el habla constituyen el macroeje transversal del currículum y permiten satisfacer las necesidades comunicativas, tanto profesionales como en las diferentes esferas de la vida, donde se aplican otros códigos, además del verbal.

Destaca, además, que la interacción con el medio y con los diversos contextos, tiene gran importancia para la aplicación del programa, y se enfatiza que no deben dejar de realizarse las tareas asignadas fuera de la sala de clases como visitas a escuelas (fundamentalmente de niños con necesidades educativas especiales), instituciones, bibliotecas, teatros, exposiciones, museos, recorridos por la ciudad y otros. Este programa cuenta con una bibliografía actualizada que permite el aprendizaje de

la lengua en función de la cognición y la comunicación en un entorno sociocultural.

Para evaluar los resultados de su aplicación se llevó a cabo un cuasiexperimento. Para ello se concibió una hipótesis de trabajo que plantea como variable independiente: la nueva concepción del programa de la disciplina, basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, para la carrera Educación Especial y los libros de Español, así como variable dependiente: la competencia comunicativa.

El cuasiexperimento se realiza a partir de la aplicación de pretest y postest en un solo grupo, sin contar con grupo comparativo o de control y se aplica durante un curso. El tipo de situación experimental es consigo mismo, agrupados intencionalmente. El objetivo del cuasiexperimento pedagógico consiste en comprobar la validez de los programas de disciplina para contribuir a la competencia comunicativa, a partir de un diagnóstico inicial y dos cortes evaluativos, uno intermedio y uno final.

En la fase inicial de constatación, con el objetivo de evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes de la muestra se les aplica como diagnóstico una prueba pedagógica sobre la base de las dimensiones e indicadores de la variable dependiente: la competencia comunicativa. Para la medición de los indicadores, tanto en el diagnóstico como en los dos cortes realizados, se tuvo en cuenta que al constituir un sistema la competencia, una misma respuesta puede ofrecer elementos para evaluar diferentes dimensiones e indicadores.

En todos los casos se realizó una valoración cualitativa integral por indicador, en correspondencia con la clave de calificación, y se dedujo que, al realizar una operación compleja, esta implica el dominio de aquellas que están contenidas en ella, así como la observación de cada una de las respuestas de forma independiente permitió determinar las operaciones que presentaban mayor grado de dificultad.

Las pruebas pedagógicas constan de tres preguntas y la evaluación se realizó por indicadores en correspondencia con cada dimensión, mediante una escala ordinal ascendente de 2 a 5 puntos, donde 5 significa muy alto, 4 alto, 3 bajo y 2 muy bajo.

La etapa final o de control tiene como objetivo evaluar los cambios experimentados en los estudiantes en cuanto a la competencia comunicativa alcanzada. Para ello se emplean métodos estadísticos con el objetivo de llegar a consideraciones acerca de las realidades observables en los datos obtenidos. De este modo, el procesamiento se realiza con los métodos de la Estadística Descriptiva e Inferencial, y la aplicación de la prueba de Friedman perteneciente a la Estadística Inferencial No Paramétrica.

El empleo de la prueba antes mencionadas está dado por las siguientes razones:

- El tamaño de la muestra empleada es pequeño, en nuestro caso de 34 alumnos.
- Las declaraciones de probabilidad obtenidas de la mayoría de las pruebas de la estadística no paramétrica son probabilidades exactas, especialmente en muestras pequeñas.

- Son útiles para cualquier tipo de datos, incluso nominales.
- Facilidad de aplicación.

Los resultados obtenidos por los alumnos en cada uno de los cortes se recogieron en el control de observaciones de acuerdo con las dimensiones e indicadores, mediante una escala ordinal. A dichos resultados se les aplicó la prueba de Friedman, que es una prueba no paramétrica. En ella se empleó como variable de clasificación el tiempo (con los niveles inicial, intermedio y final) y como variable de bloqueo los individuos. Esto quiere decir que se va a analizar si la variable respuesta presenta diferencias en los distintos momentos del tiempo.

A su vez, la variable de bloqueo garantiza que se compare la variación de cada individuo por separado y luego se vea si todas ellas, en conjunto, tienen un resultado significativo. Esto es necesario debido a que no se pueden comparar las medias de los distintos momentos en el tiempo, por la propia variabilidad del desarrollo humano.

La aplicación de la prueba de Friedman permitió constatar la significación de los cambios en las dimensiones e indicadores, por estar registrados sus indicadores en un escalamiento ordinal con evaluaciones intermedias y evaluación final.

- Nivel de significación $\alpha = 0,01$, con un 99 % de fiabilidad.

- Definición de la Región de Rechazo.

Los resultados se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

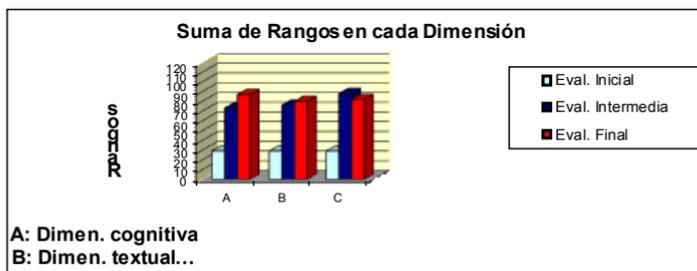


Figura 4: Resultados en cada dimensión

La observación de la práctica se recogió de forma cualitativa, de acuerdo con el comportamiento de los diferentes aspectos en cada alumno observado de la siguiente forma: en la estructuración coherente del discurso 4 alumnos muy bien, 11 bien, 2 regular y ninguno mal. En la utilización de procedimientos comunicativos adecuados, se evalúan, 15 muy bien, 2 bien y ninguno regular o mal. En la adecuación de los medios lingüísticos y discursivos a la situación y al contexto, al interrelacionar los diferentes códigos para la comunicación en el entorno de la escuela especial, se observan 12 muy bien, 3 bien, 2 regular y ninguno mal. Por último, al asumir diferentes roles comunicativos en la sala de clases y fuera de ella, se cuenta con 14 muy bien, 3 bien y ninguno regular o mal.

RESULTADOS DE LA PRÁCTICA

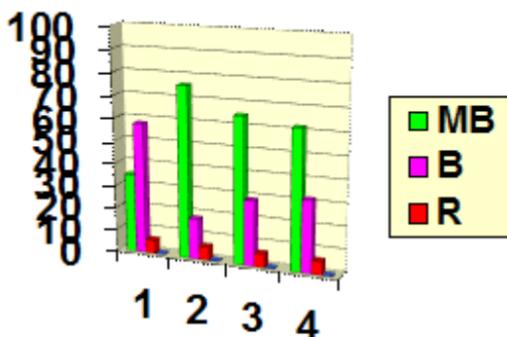


Figura 5: Resultados de la práctica

Fuente: Tabla de resultados

Como se puede apreciar los resultados del desempeño de los estudiantes en la práctica son satisfactorios. En los cuatro aspectos evaluados ninguno se incluye en la categoría mal, sino que la mayor parte de las observaciones confluyen en las categorías bueno y muy bueno, y situaciones particulares en la categoría regular.

En la estructuración coherente del discurso, los estudiantes tienen en cuenta que se estructura en: Introducción, desarrollo y conclusiones, sin embargo, pudieron haber explotado más algunas situaciones comunicativas que les ayudaran a lograr una mejor motivación, y en el cierre hacer un mayor énfasis en los objetivos de la clase.

Los procedimientos comunicativos que presentaron mayor dificultad fueron los contactivos y en algunos casos los valorativos. Por otra parte, en la adecuación

de los medios a la situación y el contexto, la dificultad fundamental se encontró en aspectos específicos de la carrera, que los podrán desarrollar a través del estudio de otras disciplinas y durante el trabajo sistemático en la escuela. Lo anterior se manifiesta de forma similar al asumir los diferentes roles, por las mismas razones, dichas dificultades también resultan explicables ya que se trata de alumnos de primer año que recién entran en ese campo.

Los fundamentos de los programas, así como la valoración de los expertos y el análisis de los resultados del quasiexperimento, permiten afirmar que:

- Se encuentran diseñados a partir de los objetivos del Modelo del Profesional de la carrera Educación Especial y de las concepciones actuales para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Sus bases responden a fundamentos filosóficos, psicopedagógicos, didácticos y lingüísticos por lo que considera como ideas rectoras:
 - ✓ El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas.
 - ✓ La unidad dialéctica del contenido y la forma en el lenguaje y su dependencia al contexto en que se usa.
 - ✓ El desarrollo integral de la personalidad mediante el carácter activo y social de los procesos psíquicos.

- ✓ El desarrollo cognitivo, proceso constructivo, como resultado en la interacción sujeto-objeto-sujeto y sujeto-sujeto, que implica la comunicación en el ámbito sociocultural.
- ✓ Los principios pedagógicos de la cientificidad, sistematicidad y asequibilidad.
- ✓ La aplicación de la didáctica del habla.
- ✓ El estudio de la lengua y el habla como un todo complejo, sin detrimento de que se puedan analizar separadamente e interrelacionados cada uno de sus elementos.
- ✓ La lengua como elemento de identidad nacional.
- ✓ La relación pragmática texto-contexto.

De modo general, se puede señalar que las valoraciones de los expertos, así como la realización del quasiexperimento, evidencian que el programa y los libros contribuyen a la competencia comunicativa y responden a las exigencias de la formación de docentes de la Carrera Educación Especial.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. y otros. (2000). *Diseño Curricular*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Akmajian, A. y otros. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza editorial, S.A.

- Baena, Á. L. (1984). *El lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de aplicación de los conocimientos y el proceso de comunicación*. Material inédito. Bogotá.
- Betancourt, J. y otros. (2003). *La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Boris, C. (2000). *Didáctica. Reflexión teórica*. Recuperado de [Cc- Ec-htm. Internet](#)
- Breen, M. P. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (19). España.
- Breen, M. P. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (20). España.
- Callejas, D. (s.f.). *La descripción comunicativo funcional de la lengua y la enseñanza idiomática*. Folleto metodológico. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Castellanos, B., Fernández, A. M. y Llivina, M. (2000). De la capacidad a la competencia: fundamentos teóricos. *Órbita*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Chomsky, N. A. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010). *Modelo del Profesional de la Carrera Educación Especial*. La Habana: Autor.

- Escandel, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Faedo, A. (2001). *Comunicación oral en lenguas añadidas: un reto pedagógico actual*. Curso Pre-reunión de Pedagogía 2001. La Habana.
- Fernández, A. M. (1996). *La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.
- Fernández, A. M. (1999). *El desarrollo de habilidades comunicativas en la comunicación educativa*. La Habana: CEPES. Universidad de La Habana.
- Fernández, R. M. y Díaz, N. (2012). El desarrollo de habilidades para el trabajo con magnitudes desde la concepción vigotskiana. *Opuntia Brava*, 4(1). Recuperado de opuntiabrava.ult.edu.cu
- Figueroa, V.J. (2001). Semiótica e interdisciplinariedad. En A. Roméu (Comp.), *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura* (pp. 74-92). La Habana: MINED.
- Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, M. G., Pulido, Y., Llamas, L. y de la Parra, G. (2014). *Características y elementos de la comunicación en el proceso educativo*. Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual. Licenciatura en Educación. Recuperado de <https://es.slideshare.net/.../caractersticas-y-elementos-de-la-comunicacin-en-el-proceso-e>

- González, V. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Goodman, K y Goodman, Y. (1990). Vigotsky in a whole language perspective. En L. Moll (Comp.), *Vigotsky and education*. Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. México: Fondo de cultura económica.
- Konstantinov, N. A. y otros. (1978). *Historia de la Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lomas, C., Tusón, A. y Osoro, A. (2000). *Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Valencia: Copyright Quaderns Digitals. Edita Centre d'estudis Vall de segò.
- Mata, F. S. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Parra, I. (2001). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la Educación en la formación inicial* (tesis doctoral inédita). La Habana: Instituto Cubano de Ciencias Pedagógicas.

- Parra, M. (1996). La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito. En *Lengua Española*. Bolivia: Universidad Amazónica de Pando.
- Rodríguez, X. (2003). *La competencia cognitivo-comunicativa en escolares sordos desde la perspectiva del bilingüismo. Un reto de la Pedagogía actual*. Examen de la especialidad. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2011). *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales, L. (2010). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Instituto Cubano de Ciencias Pedagógicas.
- Sales, L. (2015). Escuela cubana de didáctica del español y la literatura. *Opuntia Brava*, 7(3). Recuperado de opuntiabrava.ult.edu.cu
- Sales, L. (2016). *Ciencia lingüística y enseñanza de la lengua desde una visión diacrónica*. Recuperado de www.rediberoamericanadepedagogia.com
- Sales, L. (2017). *Comunicación Educativa*. Curso. I Encuentro: Ciencia e Innovación Tecnológica. Las Tunas. Red de Investigadores de la Ciencia y la Técnica.
- Sales, L., León, I. y Sardiñas, H. (2010). *Programa disciplina Estudios Lingüísticos. Plan D*. La

Habana: Ministerio de Educación Superior.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona: Gedisa.

Velázquez, K. M. y Santiesteban, E. (2012). *La competencia gramatical: conceptualización y redefinición*. Las Tunas: Editorial Académica Universitaria.

Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.