

Dos escenarios que modelan la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo: los docentes y el diseño curricular

Iraima Palencia
Sylvia Fernández
Fernando Villalobos

Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad del Zulia. Apartado. 526. Maracaibo 4001-A Venezuela.
igpalencia@cantv.net / sylviaf@cantv.net / fvillalo@cantv.net

Resumen

Se ofrece una descripción de dos escenarios que modelan esta competencia en los estudiantes de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia (LUZ): diseño curricular y actuación comunicativa de los docentes, para constatar: (a) estrategias de esfuerzo (contenido de enseñanza, teoría y práctica); (b) estrategias de refuerzo (competencia oral de los docentes, función metalingüística) empleadas para desarrollar habilidades de producción oral. Se analizaron los objetivos del diseño curricular para establecer categorías de comprensión, producción o ambos procesos orales y se observaron 12 docentes para caracterizar la competencia oral de su actuación en clase. Los resultados indican: (a) resistencia de los docentes a los procesos de comprensión como bases para una efectiva producción; (b) inaplicabilidad de los recursos del habla pública por los docentes de Periodismo. La actualización de los recursos y discursos en el área de la competencia comunicativa oral se hace necesaria, pues la dinámica de la nueva sociedad de la información no atiende modelos bidireccionales de interacción ni admite interlocutores incompetentes.

Palabras claves: discurso académico, competencia oral, Periodismo, modelos comunicativos.

Two scenes that model the oral communicative competence of the journalism students: educational and curricular design

Abstract

A description of two scenarios modelling the competence of the students of the School of Social Communication (LUZ): curriculum design and the communicative performance of the lecturers to verify: (a) the effort strategies (teaching contents, theory and practice) and (b) the reinforcement ones: lecturers' oral competence: metalinguistic function, employed to develop oral production abilities. The methodology was: (a) analysis of the objectives of the design to establish teaching categories of comprehension, production or both oral processes; (b) the observation of twelve lecturers, a sample to characterize the oral competence of their performance in class. The results indicate (a) the teacher's rejection of comprehension as the basis of effective production; (b) the inapplicability of the resources of public speech by the teachers of journalism. The actualization of concepts and discourse in this area is essential for the dynamics of the new information society does not admit bidirectional interaction models or incompetent interlocutors.

Key words: academic discourse, oral competence, journalism, communicative models.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de una investigación adscrita al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (Condes) de la Universidad del Zulia (LUZ), que procura describir y explicar la *Incidencia del discurso pedagógico de los docentes en la competencia comunicativa de los estudiantes de Periodismo*. A continuación se desarrollan algunos aspectos concernientes a la producción oral de docentes y alumnos de Comunicación Social, según la premisa de que los primeros actúan como modeladores de los segundos, gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inquietud sobre este tema, como investigadores y docentes del área de la lengua y la comunicación, parte de las deficiencias lingüístico-comunicativas orales observadas en los participantes del curso de Lo-

cución Profesional (dictado a estudiantes del último semestre de Comunicación Social de LUZ), en comunicadores sociales recién egresados e incluso en profesionales experimentados de la Comunicación.

Esta situación es particularmente relevante si se considera que el currículo de estudios de Comunicación Social de LUZ concibe el perfil de sus egresados como: “Profesional integral, ético, creativo, solidario, consciente de su papel de servidor público que satisface la necesidad social de la información y de su papel en el contexto del proceso comunicacional de la nación. Es, además, un individuo culto, con destrezas en el manejo de la lengua y habilidades en la búsqueda, selección, presentación y difusión de la información [...] es un profesional formado en el manejo del lenguaje escrito, oral y corporal” (subrayado nuestro) (*Péñsum* de Estudios de la Escuela de Comunicación Social, 1996:39).

Por lo tanto, se hace necesaria una revisión de las unidades curriculares, objetivos y estrategias orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo de la Universidad del Zulia, y de la competencia comunicativa oral de los docentes encargados de modelar la producción oral de los futuros profesionales del Periodismo, con el fin de adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades formativas de los alumnos.

Se partió de la teoría de la acción, mediante la identificación de una *situación inicial* —considerada como problemática— y una *situación ideal* —que sería la idealización del docente de Periodismo y del nuevo profesional de la Comunicación—.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.1. Acercamiento al problema

En anteriores investigaciones se ha descrito la competencia comunicativa de los locutores de radio y televisión, y explicado la incidencia que estos hablantes han tenido sobre otros hablantes públicos e incluso sobre el habla espontánea, porque además de que estos profesionales han sido señalados con frecuencia como modelos que pueden seguirse, son un refuerzo diario del aprendizaje de la lengua en sus diversas etapas de desarrollo.

Basados en esta experiencia, se suma a la variable antes reseñada —unidades curriculares u objetivos y estrategias que contemplan la in-

ducción de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo de la Universidad del Zulia— la variable *refuerzo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo, estimulado por la actuación comunicativa oral de sus docentes*.

La enseñanza del Periodismo redimensiona el valor de la acción comunicativa de sus docentes, puesto que son hablantes públicos modeladores de conceptos y discursos, que, a su vez, entrenan a hablantes públicos modeladores de conceptos y discursos masivos.

La evaluación de la enseñanza de la producción oral de los estudiantes de Periodismo se reduce en este papel de trabajo —en términos de enseñanza de la lengua— a: 1) el esfuerzo: atenciones que hace el diseño curricular; 2) el refuerzo: el rol del docente como modelo de habla pública; o dicho de otra forma, transacción e interacción, en cuanto a los contenidos que transmite, e interacción con respecto al grado de desarrollo de su competencia comunicativa. Esta última es calificada aquí como más relevante, ya que a más alto grado, mayor atracción y atención: puente para el logro de la transmisión.

Se alerta a quien piense que esfuerzo y refuerzo son términos abolidos —por estar enraizados en el conductismo—, a que se sitúe en el marco del aprendizaje comunicativo, el cual indiscutiblemente se condiciona activado por operantes emocionales, actitudinales y sociales, entre otros, y que la revisión propuesta en estas líneas ha sido elaborada con una visión necesariamente interdisciplinaria.

1.2. Fuentes de análisis

1.2.1. Modelo lingüístico-comunicativo de orientación semántico-pragmática

De las versiones del modelo de análisis semántico de Bernard Pottier, se toma la de su *Semántica general* (1992), refrendada y ampliada por Lourdes Molero (1999), con el fin de describir los indicadores esfuerzo/transmisión y refuerzo/interacción en un modelo lingüístico-comunicativo, junto con otras renovadas visiones.

Se observa en este modelo a un emisor-profesor que hace el recorrido onomasiológico (del nivel referencial al nivel discursivo), quien simultáneamente conduce o facilita un aprendizaje por esfuerzo y uno por refuerzo; es decir, en su nivel referencial hay un contenido de referencia, mas también él es referencia. En el nivel de la conceptualización hay una

triple intención comunicativa: 1) el propósito contenido en el orden textual; 2) la intención metacomunicativa, en donde él es la entidad y a él se deben los comportamientos; 3) el propósito de atraer la atención del receptor a través de los comportamientos para poder lograr las dos intenciones anteriores.

En el nivel de la lengua no solo se semiotizan los conceptos relacionados con la transmisión, sino también los de la interacción, y, simultáneamente en el recorrido inverso, el del receptor-alumno, ocurren de manera consciente o no los aprendizajes metalingüísticos.

Si se considera la obviedad de las teorías pedagógicas de construcción del aprendizaje, el receptor es paciente en tanto que es quien está mayormente invadido por acciones del agente-emisor, pero en ningún caso espera resignado el linde del nivel del discurso —visto como el encuentro entre quien dice y quien escucha— para iniciar su reconstrucción del mundo.

Es cierto, entonces, que son inversos, pero simultáneos, los recorridos del emisor y del receptor. En este nivel del discurso, el productor es también paciente-receptor, sin dejar de ser agente-emisor, pues es allí donde se generan las claves de evaluación de su discurso, dadas por quien es receptor-paciente inicialmente, pero quien —como agente-emisor en un rol coprotagónico— es capaz de reconducir el discurso, bien para que decline de la meta o bien para que apunte con más atino.

Así pues, se ha descrito la *situación ideal* del docente-alumno de Periodismo. En otros escenarios, Lourdes Molero (1998, 2000, 2005) ha presentado dos versiones del modelo: uno con la descripción del funcionamiento de la conducta lingüística y otro con la perspectiva educativa. Una misma descripción serviría incluso para unificar el compromiso de este hablante-docente en tanto emplaza un destino metacognitivo, metalingüístico y metacomunicativo (gráfico 1).

En el recorrido onomasiológico, este es el nivel del cual parte el hablante-docente, y está condicionado por su percepción de la realidad. En la medida en que el proceso de comunicación se hace consciente para el docente, él podrá seleccionar los aspectos de la realidad que desea conceptualizar y la mejor forma de semiotizarlos.

El análisis de este nivel, entonces, se orienta a conocer el manejo de la información por parte del emisor para el logro de sus intenciones comunicativas, pues es el reflejo de su manera de conceptualizar el frag-

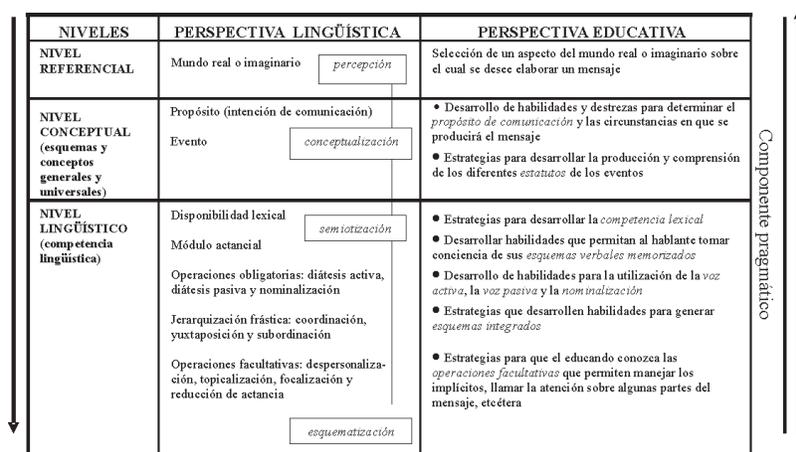


Gráfico 1. Modelo lingüístico comunicativo (Molero, 2005).

mento de la realidad que transmite. De esta forma, mediante la deconstrucción lingüística de su producto comunicativo, nos podremos aproximar a sus estrategias, evidenciadas en la selección de los signos para representar lo conceptualizado, de acuerdo con su competencia como usuario de la lengua.

El discurso es el producto, el resultado, de una serie de procesos perceptivos, conceptuales, cognitivos y lingüísticos. En este nivel se ubican las unidades seleccionadas como objeto de nuestro estudio y es el resultado de diversos componentes: visual, proxémico, sonoro y lingüístico (Pottier, 1992).

1.2.2. Modelo comunicativo de orientación fonetológica

La segunda motivación teórica se aproxima a la importancia de equilibrio del desarrollo de la competencia comunicativa del emisor y la del receptor. El modelo de comunicación presentado por Berta Chela Flores, Godsuno Chela Flores e Iraima Palencia (2002) otorga un lugar para la competencia comunicativa tanto del emisor como del receptor. Lo llaman canal interno, reúne los códigos verbales y extralingüísticos y se relaciona con el de qué manera es dicho un mensaje; pero a diferencia de los aportes de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (1999), no se refiere solo a la vía de calificar la intención, sino también la capacidad.

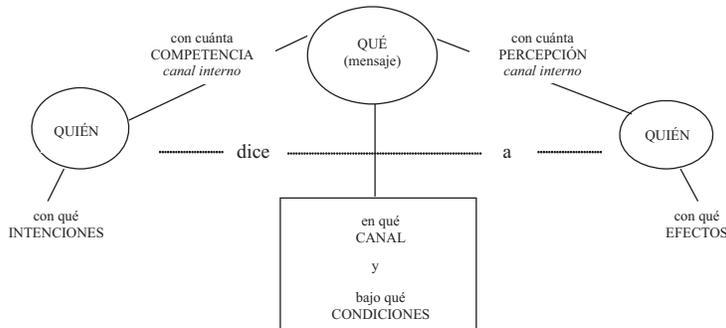


Gráfico 2. Modelo comunicativo (Chela Flores, B.; Chela Flores, G.; Palencia, I., 2002).

Para lograr favorablemente la inclusión del canal interno, este modelo rompe el esquema lineal u horizontal y presenta de forma más nivelada la corresponsabilidad de la construcción del mensaje entre emisor y receptor.

Ahora bien, los roles coprotagónicos del emisor y el receptor, los estímulos y respuestas y los procesos inversamente proporcionales más simultáneos de comprensión y producción se resumen en un esquema como el siguiente, presentado por Palencia (2005) en otras comunicaciones.



Gráfico 3. Esquema de comunicación (Palencia, I., 2005).

Este es un modelo cíclico, dialéctico, con dimensiones interiores a él, que son competencias que forman la comunicativa. Si ha sido un atrevimiento formularlo, no alcanza el nivel de atrevimiento de los receptores de hoy de intervenir el discurso del otro, el espacio del otro, ni tampoco

co alcanza la dinámica de la interacción actual ni las inimaginables situaciones de comunicación.

Una somera caracterización del habla pública establece que un hablante público emplea con consciencia todo elemento expresivo, sea lingüístico o extralingüístico; descondiciona todos sus hábitos fonatorios, articularios, léxicos, corporales, entre otros, para emplearlos de acuerdo con la situación comunicativa, de tal manera que utiliza un registro adquirido estimulado arbitrariamente para una situación. No siempre tiene retroalimentación verbal ni gestual y aun así debe parecer espontáneo. El tono, tema, roles, finalidad y presuposiciones son cambiados arbitrariamente por el emisor, mas debe ser permeable a la participación del receptor. Flexibiliza la locución para satisfacer la ilocución. No siempre utiliza toda su competencia comunicativa, pues cerca los condicionamientos no sistematizados por considerarlos no públicos.

Cuadro 1
Rasgos discursivos en la interacción del hablante público

Hablante público	<i>Compromiso con contenido</i>	<i>Improvisación</i>	<i>Retroalimentación inmediata del receptor</i>	<i>Compromiso con la forma</i>	<i>Códigos semióticos paralelos</i>
Entrevistador	+	+	+	+	+
Profesor	+	+	+	+	+
Locutor de noticias y reportero	-	/	-	+	/
+ Existencia del rasgo - Ausencia del rasgo / Existencia de parte de los rasgos					

Chela Flores, B.; Chela Flores, G.; Palencia, I., 2002.

Los docentes tienen a su favor la existencia de todos los rasgos discursivos del habla pública; por lo tanto, el ejercicio de su competencia debería favorecer, reconociendo su rol como reforzador de las competencias de los periodistas, el aprendizaje de estas.

Si se recuerda en este momento la importancia de la interacción como función de transacción y metacomunicativa, se puede notar que los

rasgos mínimos para lograr la atención del receptor son: *compromiso con el contenido, compromiso con la forma y códigos semióticos paralelos*. El compromiso con la forma debe, a su vez, respetar los fenómenos generales del código fonológico del español.

1.3. Competencia comunicativa oral contra competencia comunicativa escrita

El concepto de competencia comunicativa, nacido en el seno de la etnografía de la comunicación, “intenta dar cuenta de todos los factores verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas” (Calsamiglia y Tusón, 1999:42). Según Chomsky (1965), es la habilidad para actuar; el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas necesarias para lograr situaciones adecuadas de comunicación.

La competencia comunicativa, tal como la planteó Dell Hymes (1995), presenta cuatro dimensiones: *la competencia lingüística* (actuación lingüística según las reglas gramaticales), *la factibilidad* (de las expresiones de acuerdo con los medios disponibles y limitaciones existentes), *la aceptabilidad o adecuación* (de los enunciados de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el cual se produce), *el darse en la realidad* (usos reales de la lengua).

Por su parte, Charaudeau (2002) alega que para que haya sentido es preciso que el discurso esté vinculado al conjunto de las condiciones dentro de las cuales se produce, aspecto conocido dentro del análisis del discurso como condiciones de producción, las cuales difieren de las condiciones de interpretación, puesto que involucran a dos sujetos envueltos en procesos cognitivos distintos. De ahí la necesidad de configurar las condiciones ideales para un acto que propicie el encuentro de ambos procesos, que genere comprensión.

En la presente investigación consideramos el concepto de competencia comunicativa como el objetivo de la enseñanza de la lengua, según lo cual se pretende formar a un individuo capaz de interactuar con otros de forma adecuada y efectiva en situaciones determinadas de comunicación, por vía oral o escrita.

La adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa oral dependen tanto de la instrucción formal como del entorno sociocultural, pues son parte del proceso de socialización, a lo largo del cual el ser hu-

mano experimenta una serie de situaciones comunicativas orales en las que se apropia de las conductas del comportamiento verbal y de las reglas del habla de su lengua.

Esta competencia faculta al individuo para manejar los elementos verbales y los no verbales de la comunicación humana, y su desarrollo permite adecuar sus rasgos prosódicos (acento, entonación y pausas) y sus rasgos extralingüísticos (cinésica, proxémica...) de acuerdo con la situación de comunicación. Le permite reconocer, de este modo, qué debe decir y a quién lo dice, cuándo hablar o limitarse a guardar silencio, cómo dirigirse a personas que ocupan roles o estatus diferentes o cómo encontrar la manera apropiada para decir todo cuanto merece ser dicho; en otras palabras, aprende el “juego del lenguaje” (Calsamiglia y Tusón, 1999:42).

Gracias a la adquisición de la competencia comunicativa oral se desarrolla la competencia comunicativa escrita, mediante un aprendizaje sistemático, que si bien se fundamenta en el conocimiento de la actividad oral, requiere de la instrucción formal sobre el código gráfico de representación lingüística (alfabetización), y se orienta hacia dos procesos cognitivos relacionados con la expresión lingüística: el proceso de producción (escritura) y el proceso de interpretación (lectura), necesarios para la comprensión y generación de conocimientos. El uso escrito de la lengua, por estas razones, “se ha convertido en una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción, aduana de puestos de trabajo” (Calsamiglia y Tusón, 1999:82).

Desde una perspectiva didáctica, se han planteado formas de favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura aprovechando los avances en Psicología cognitiva, pragmática y lingüística textual (Cassany, 1989, 1995). Para el desarrollo de esta competencia, estos estudios recomiendan a los escritores el ejercicio permanente de la lectura, tener conciencia de la audiencia a la cual se dirigen y de la situación, planificar el texto y revisarlo (Cassany, 1995).

Como hemos visto, ambas competencias se complementan y enriquecen. El perfeccionamiento de una incide en el de la otra, lo cual es una razón más para justificar la importancia del estudio de la competencia oral, su adquisición y desarrollo en las aulas de Periodismo.

1.4. La competencia comunicativa de los periodistas

En estudios previos (Fernández, 2003, 2004) se ha diagnosticado la competencia comunicativa de los periodistas, con el objeto de fundamen-

tar reformas curriculares que incluyan estrategias y contenidos orientados al desarrollo de las capacidades y destrezas lingüístico-comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Periodismo en las diversas escuelas donde se ofrece la carrera y en programas de actualización para los comunicadores en ejercicio.

Este diagnóstico ha permitido describir, mediante el modelo lingüístico-comunicativo desarrollado por Molero (1998) y Franco (2004), la actuación de los periodistas en tres dimensiones: la competencia semiolingüística, la discursiva y la situacional.

Se concluye en estos trabajos que la competencia comunicativa va mucho más allá de la habilidad de los periodistas para emplear correctamente los recursos que le ofrece la lengua y de su conocimiento de la situación comunicativa. Involucra un conveniente manejo de las estrategias semiolingüísticas, situacionales y discursivas para lograr textos orales y escritos eficientes, adecuados y efectivos desde el punto de vista comunicativo, que además permitan al receptor crearse una idea lo más verosímil posible de la realidad y, a partir de allí, formarse juicios y tomar decisiones.

Los periodistas analizados, por el trabajo citado, demostraron una competencia comunicativa limitada, pues no emplean de forma consciente los recursos que les brinda la lengua para lograr su propósito de comunicación: informar la realidad de manera eficiente, ni hacen uso de las herramientas lingüísticas con criterios de adecuación a la norma y de corrección sintáctica, semántica, morfológica, fonética y fonológica.

Producto de la inadecuación del mensaje periodístico, el receptor es víctima de la desinformación; no le es posible reconstruir fielmente la realidad a partir del discurso del periodista, y ello repercute en su actuación como miembro de la sociedad y como usuario de la lengua, al reproducir las prácticas periodísticas en su lenguaje cotidiano. Lo mismo se aplica para el espacio muestral del presente artículo, pues la práctica de la docencia de los periodistas está signada por la misma cultura comunicativa que predomina cuando ejercen su profesión.

1.5. Psicolingüística y desarrollo de la producción oral

Uno de los grandes errores que se ha cometido en la enseñanza tradicional de la lengua, tal como lo señala Lourdes Molero (1999), es dirigirse casi exclusivamente al desarrollo de destrezas relacionadas con la

comprensión, reconocimiento e identificación de categorías diversas, y comprensión y análisis de textos también variados.

Teun van Dijk (1998:88-89) dice que “en los últimos años, la psicología cognoscitiva y el estudio de la inteligencia artificial han prestado atención cada vez más a los procesos involucrados en la producción del discurso y particularmente en la comprensión del discurso”. Sin embargo, encontramos en Van Dijk (1998:88-89) un aliciente cuando, más adelante, luego de describir el proceso de comprensión del discurso, añade que “la última fase en el procesamiento del discurso es la recuperación y la (re)producción de la información”. Comienza así a relacionar la comprensión con la producción de discursos, haciendo apuntes, tales como que los procesos de recuerdo no sean solo reproductivos, sino también constructivos.

Existe un claro proceso de conexión entre comprender y producir. Cuando producimos, lo que hacemos es (re)producir informaciones originales, producidas por otros que una vez fueron percibidas y almacenadas. De tal manera que, cuanto más significativa haya sido su impresión en la memoria, más posibilidad existe de que sea considerada para la transformación en producción.

Ahora bien, es cierto que el desarrollo de las habilidades propias de la producción oral, y más aún de la escrita, tiene su estadio de consolidación mucho después del que ocupa la comprensión; y es cierto también que las atenciones a las cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir, son atendidas por la educación formal con evidente desequilibrio, sin acompañar el desarrollo cognitivo y la facilidad y/o complejidad del español. Para no hacer un tratado de referencias psicolingüísticas, nos permitimos referirlos a los textos de Luis Barrera y Lucía Fraca (1999, 2004).

De esas dos certezas se evidencia en la práctica docente, tanto de la educación básica, media y diversificada como en la superior, que el traslado de estrategias que permitan la capacitación de la comprensión a la producción se dificulta sin un plan operativo diseñado con conciencia psicolingüística, lingüística, comunicativa y profesional. Actualmente, desde los lineamientos del Ministerio de Educación hasta los avatares de la dinámica social han permitido evidenciar la importancia de que se considere la enseñanza de la producción y, lo más desdeñado aún, de destrezas orales de forma sistematizada. Sin embargo, aún muchos programas de enseñanza no han conseguido orientarse de manera certera hacia los logros de competencias orales más o menos diáfanos.

El comunicador social es un profesional cuyo eje central de acción se dirige hacia la producción de mensajes correctos, adecuados, oportunos y apropiados; en fin, que cumplan con la eficiencia y eficacia lingüística y comunicativa.

1.6. Metodología

En esta comunicación se ofrece una descripción de dos escenarios que modelan la competencia comunicativa oral de estos estudiantes en la Escuela de Comunicación Social de LUZ. Estos son: la actuación comunicativa de los docentes, observada mediante la aplicación de un cuestionario y una ficha de observación aplicada por los investigadores; y el diseño curricular, descrito a partir de una ficha de análisis de las unidades curriculares vinculadas al desarrollo de competencias comunicativas, a fin de constatar:

- a) Las estrategias de refuerzo —competencia oral de los docentes: función metalingüística— empleadas para desarrollar habilidades de producción oral.
- b) Las estrategias de esfuerzo —contenido de enseñanza: comprensión y producción—.

Esta constatación se realizó por medio de:

- a) La observación de la práctica educativa de 12 docentes del área que sirvieron como muestra para diseñar una caracterización de la competencia oral de su actuación en el aula.
- b) El análisis de los objetivos del diseño curricular de 12 unidades para establecer categorías de enseñanza de comprensión, producción o ambos procesos orales.

El instrumento aplicado por el equipo de investigación para la evaluación de los hablantes públicos es una versión de uno propuesto por Reyzábal (1999), por medio de la cual, en una escala de mucho, bastante, poco o nada, se evalúa:

1. La introducción ha resultado: Sugerente-Motivadora-Precisa-Apropiada.
2. El discurso ha sido: Ágil - Fluido - Preciso - Espontáneo - Elegante - Expresivo - Claro - Ordenado - Sugerente - Artificial - Monótono-Reiterativo.

3. La gesticulación ha parecido: Mesurada-Natural-Rígida-Excesiva-Pobre-Motivadora.
4. La articulación ha resultado: Nítida-Deficiente-Confusa-Marcada.
5. La velocidad mantenida ha sido: Adecuada-Rápida-Lenta-Desigual.
6. La entonación del discurso puede considerarse: Enfática-Natural-Matizada-Forzada-Monocorde.
7. El volumen de la voz ha sido: Conveniente-Alto-Bajo.
8. El hablante utiliza el escenario: Con relación al pizarrón y el escritorio-Desde el escritorio-Acercándose a los estudiantes-De maneras diversas.
9. El docente se distancia de los alumnos por medio de: La distancia física-Los recursos verbales-La formalidad del desempeño.
10. El contenido de la clase: Responde a la temática presentada-Ha pretendido la mayor objetividad posible-Se ha desarrollado superficialmente-Ha resultado bien fundamentado-Ha presentado una buena selección de la información existente-Ha secuenciado adecuadamente las ideas-Ha ejemplificado esclarecedoramente- Se ha empleado ilustraciones o medios audiovisuales- Ha contemplado ideas personales- Se ha contrastado con propuestas o enfoques distintos- Se ha completado con bibliografía apropiada- Se ha presentado de forma ordenada.
11. El humor se ha expresado: En forma de chistes- De manera irónica- A través de la elocuencia discursiva.
12. La valoración de los géneros discursivos ha sido: La explicación-La narración-La descripción-La argumentación.
13. La argumentación se ha empleado con el fin de convencer: De manera sutil- Apegada a teorías- De forma impositiva- Sin evidencias de interés de convencer.
14. Para reconocer el nivel de comprensión, el docente recurre a: Hacer preguntas-Generar discusión-Despertar el interés.
15. El tiempo: Ha sido el previsto- Ha permitido debatir.
16. Los oyentes han estado: Atentos-Motivados-Distraídos-Confusos.
17. La participación ha sido: Activa-Vehemente-Pasiva-Desinteresada-Agresiva.
18. Además del tema contenido se apela al: Sexo-Política-Economía-Vivencias personales.

2. RESULTADOS PRELIMINARES

2.1. Análisis descriptivo

Los resultados de la variable a: Estrategias de refuerzo a través de la actuación comunicativa de los docentes, evidencian:

- a) La proyección de la *situación inicial* pesimista de la cual partimos no se corroboró en esta primera fase. Solo algunos recursos menores de expresión se calificaron por debajo de 'bastante'.
- b) La calificación general por encima de 'bastante' demuestra satisfacción en cuanto a los recursos afectivos empleados por el docente: naturalidad y fluidez; y en cuanto a los recursos discursivos: argumentación, el humor.
- c) De las fases de la acción escénica o momentos de la clase, el docente únicamente valora el desarrollo. La introducción fue calificada como nada sugerente y nada motivadora por el 96,6% de la población encuestada.
- d) El discurso, además de fluido, fue calificado como monótono y reiterativo por el 93,1% de la población.
- e) La gesticulación, por su parte, indicador para atender con urgencia en los cursos de competencia comunicativa, fue calificada por la mayoría, 93,1%, como natural y nada rígida, pero a su vez, por el 96,6%, como nada motivadora.
- f) En cuanto a la entonación, se nos presenta un problema. Por una parte, la mayoría (93,1%) responde que es nada enfática; a su vez, el 96,6% la percibe natural, y por otro lado, el 86,2%, monótona. Evaluaremos nuevamente este criterio, ya que parecen corresponderse entre ellos.
- g) El hablante utiliza el escenario en relación con el pizarrón y el escritorio, razón por la cual el docente se distancia de los alumnos mediante la distancia física.
- h) El humor es empleado por el docente a través de la ironía y no de la elocuencia discursiva.
- i) El género discursivo que emplea es la explicación, indicador obvio, mas no así el porcentaje bajo con el que se calificó el resto de los tipos: 93,1% indica nada de narración, de poca descripción y de poca argumentación.

- j) La participación de los alumnos se genera a partir de preguntas.
- k) Los alumnos han estado atentos, pero poco motivados.
- l) Por encima del tema del sexo, de la política, de la economía, el docente emplea como tema soporte sus vivencias personales. Aparentemente, logra el interés a través de sus intereses y no de los intereses de los otros.

La muestra aún nos resulta insatisfactoria; sin embargo, para un primer acercamiento es útil, ya que demuestra la inaplicabilidad media de los recursos menores propios del habla pública actual por parte de los docentes de Periodismo.

Los resultados de la variable b: Estrategias de esfuerzo contempladas en el diseño del programa de estudio, evidencian:

Cátedra	Producción	Comprensión	Ambas
Morfosintaxis del Castellano I		X	
Ética y Legislación del Periodismo		X	
Morfosintaxis del Castellano II		X	
Producción Radiofónica de Dramáticos		X	
Proyecto de Grado II	X		
Tecnología de la Información		X	
Teoría de la Comunicación		X	
Taller de Redacción y Estilo Periodístico II			X
Técnicas de Investigación Aplicada a la Comunicación			X
Diseño Periodístico II			X
Historia Contemporánea Nacional y Regional		X	
Gerencia de los Medios Visuales		X	
Guión Cinematográfico			X
Práctica Profesional I			X

- a) Mayor cantidad de objetivos dirigidos hacia la comprensión.
- b) La poca explicitud de objetivos y puentes dirigidos hacia la producción parece desestimar los procesos de comprensión como bases para una efectiva producción.

Campos léxicos de producción: vincular, manejar, utilizar, resolver, diseñar, desarrollar habilidades, usar, adecuar, crear, destreza.

Campos léxicos de producción: analizar, conocer, destacar, estudiar, identificar, comprender, describir, explicar, valorar.

2.2. Análisis teórico

Al contrastar estos resultados con los referentes teóricos revisados, podemos llegar a las siguientes conclusiones en relación con el enfoque que se debe seguir en este estudio, que espera profundizarse en posteriores entregas:

1. Considerar que el emisor cumple una función productora, metaproductora, coproductora; y el receptor, una función comprensora (se usa este término por no encontrar respuesta cabal a nuestra intención con el léxico conocido dedicado a este campo), metaproductora, coproductora.
2. Aceptar que la dinámica actual de la interacción pública nos conduce a semejanzas con la comunicación espontánea y que la reconceptualización de los modelos de comunicación debe responder a tal situación. Los modelos lineales e incluso piramidales dan paso a los dialécticos.

3. DISCUSIÓN

La situación ideal en los dos escenarios: actuación oral de los docentes y unidades curriculares de la carrera de Comunicación Social, tiene maneras concretas de alcance. Por un lado, se destaca la valoración de la competencia comunicativa de este tipo de docente en cuanto a que es modelador de modeladores y también su seguida actualización escénica, puesto que en la medida en que más y mejores modelos tenga frente a sí el alumno, mayor será su asimilación de destrezas discursivas, las cuales son el soporte del ejercicio profesional de cada uno, ya que la eficiencia de ambos depende mayormente de sus fuerzas persuasivas.

La actuación de un docente de Periodismo no puede ser ni ingenua ni irresponsable y debe responder al alumno de hoy y a la realidad comunicativa actual.

Por otro lado, se recomienda la revaloración de estrategias que promuevan el traslado de desarrollo de destrezas de comprensión a la pro-

ducción, puesto que se promueve un diseño más equitativo en relación con las habilidades lingüísticas y cónsono con el perfil profesional de los usuarios.

La actualización de los conceptos y discursos en el área de la competencia comunicativa oral se hace imperiosa, pues la dinámica de esta nueva sociedad de la información no atiende modelos bidireccionales de interacción ni admite interlocutores incompetentes.

Referencias documentales

- BARRERA, L. y FRACA, L. 1999-2004. **Psicolingüística y desarrollo del español**. Monte Ávila Editores, Caracas (Venezuela). Tomos I y II.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. 1999. **Las cosas del decir**. Editorial Ariel Lingüística, Barcelona (España).
- CASSANY, D. 1989. **Describir el escribir**. Paidós Comunicación, Barcelona (España).
- CASSANY, D. 1995. **La cocina de la escritura**. Anagrama, Barcelona (España).
- CHARADEAU, P. 2002. “De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas”. **Aled**, Año 1, N° 1: 7-22.
- CHELA FLORES, B.; CHELA FLORES, G. y PALENCIA, I. 2002. **Habla pública: de lo pragmático a lo fónico**. Editorial Tropikos, Caracas (Venezuela).
- CHOMSKY, N. 1965. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Gedisa, Barcelona (España).
- FERNÁNDEZ, S. 2004. **La competencia comunicativa de los redactores de política**. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Trabajo de grado.
- FERNÁNDEZ, S. y MOLERO, L. 2003. “Construcción lingüística de la fuente universitaria en la prensa regional”. **Opción**, Año 19, N° 41. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- FRANCO, A. 2004. **Fundamentos de una gramática comunicativa aplicada al estilo periodístico**. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Tesis doctoral.
- HYMES, D. H. 1995. “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, M. y otros. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Edelsa, Madrid (España).
- MOLERO, L. y otros. 1998. **Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica**. Ediciones Fundacite Zulia, Maracaibo (Venezuela).

- MOLERO, L. 2000. "Sistema de casos y análisis del discurso". **Filología y Lingüística**, 16. 1: 221-223.
- MOLERO, L. 2005. "El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso". Conferencia inaugural presentada en el **V Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Análisis del Discurso**. Maracaibo (Venezuela).
- PALENCIA, I. y VILLALOBOS, F. 2005. "Modelaje de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Periodismo". Ponencia presentada en el **V Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Análisis del Discurso**. Maracaibo (Venezuela).
- PALENCIA, I. 2005. "Modelos de comunicación: visión que introduce la competencia comunicativa". Ponencia presentada en el **III Congreso Panamericano de Comunicación**. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).
- POTTIER, B. 1992. **Teoría y análisis en lingüística**. Editorial Gredos, Madrid (España).
- VAN DIJK, T. 1998. **Estructura y funciones del discurso**. Siglo XXI Editores, Madrid (España).
- REYZÁBAL, M. 1999. **La comunicación oral y su didáctica**. Editorial La Muralla, Bogotá (Colombia).