

La competencia en la comunicación de resultados científicos desde una visión de compartir

Competence for communicating scientific results from a vision of sharing

Dr.C. Alexeis Ruíz-Díaz

alexei@svision.icrt.cu

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Villa Clara, Cuba

Resumen

El objetivo del presente artículo es fundamentar teóricamente un enfoque comunicológico como proceso expresivo de intercambio / participación para definir la competencia en comunicación de resultados científicos en el profesorado universitario y su actuación académico-investigativa. A partir de una revisión bibliográfica, se valora el tratamiento teórico conceptual que han tenido la comunicación y la competencia comunicativa en el ámbito profesional educativo con una visión asimétrica del proceso. Finalmente, se presenta como resultado teórico un concepto propio de competencia en comunicación de resultados científicos.

Palabras clave: comunicación, competencia comunicativa, competencia en comunicación de resultados científicos.

Abstract

The purpose of this article is to base a theory-based communicological approach as expressive exchange process / participation to define the competence in communicating scientific results for university teaching and their academic-research performance. From a literature review, the conceptual theoretical treatment of communication and communicative competence in the educational professional sphere is evaluated with an asymmetric approach to the process. Finally, a theoretical concept of competence for the communication of scientific results is presented as a theoretical result.

Keywords: communication, public communication, communicative competence, communicative approach.

Introducción

A pesar del avance de los estudios sobre comunicación, todavía la heterogeneidad, fragmentación y dispersión de su objeto de estudio hace que el término parezca inasible entre tantos significados diferentes y hasta divergentes. Etimológicamente su raíz se remonta a la palabra latina *commune*, “común”; así, comunicación es, en su origen, hacer común un conocimiento, una información.

Sin embargo, con el tiempo significó el objeto hecho común (una comunicación) o los medios físicos para lograrlo (los medios de comunicación) o el traslado de la información de un actor a otro (la transmisión de la información). Es por eso, que existe hoy una ambigüedad, que llevada a sus extremos, entraña una contradicción: comunicar como *transmitir* (proceso unidireccional, lineal) y comunicar como *compartir* (hacer común, proceso bidireccional, interactivo, mutuo, simultáneo).

Transmitir y compartir se sitúan en polos opuestos en una posible acción de comunicar. Transmitir significa admitir que el conocimiento de un sujeto puede pasarse a otro, mientras que compartir significa comunión, encuentro, participación, elaboración con otro del conocimiento (Alonso y Saladrigas, 2000; Vidal, 1999).

El consenso en el campo educativo entiende la comunicación como “la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se produce un intercambio de ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias entre los hombres; que constituye un medio esencial de funcionamiento y de formación de su personalidad” (Colectivo de autores, 2001, p.69). Esto no contradice los conceptos manejados desde otras áreas profesionales, incluso, la dimensión estructural incluye como elementos de comunicación humana el emisor, el receptor, el código, el mensaje, el canal, el contexto, la retroalimentación del proceso que garantiza la interactividad y hasta el elemento de transmisión óptima medido por los niveles de ruido o interferencia.

En el camino de investigación comunicológico que abrieron las corrientes conductistas (incluido el paradigma de Harold Lasswell) hasta los estudios latinoamericanos de efectos a largo plazo, con el aporte de otras áreas disciplinares como la Lingüística, la Semiótica y otras, no son estos elementos estructurales los que marcan la divergencia de los enfoques sobre el proceso comunicativo. A veces, las investigaciones alrededor de la comunicación, entran a analizar el modelo comunicativo del proceso, más bien

fundamentan “lo psicológico” del proceso, aludiendo a la intra-subjetividad de los sujetos contendientes, o por “lo sociológico” cuando el centro está en el análisis de las relaciones sociales de los sujetos que se comunican con sus representaciones sociales, roles, liderazgos, enfoques de género.

El contexto, el canal y la retroalimentación que garantiza lo cíclico del proceso de comunicación también convocan a un análisis profundo en áreas disciplinares como la comunicación educativa; sin embargo, no es habitual una mirada de cómo se relacionan todos los elementos sin aislarlos y de acuerdo con modelos de la dinámica del proceso.

En ocasiones, procesos comunicativos de naturaleza participativa y con una práctica que lo corrobora, contrariamente modelan su cosmovisión a partir del antiguo presupuesto del paradigma de Lasswell o el matemático-informacional de Shannon-Weber, incluidos dentro de los llamados modelos transmisivos, con asimetría en el proceso si se detiene en los roles de los componentes emisor-receptor. Esto es más común en la comunicación masiva que en la de naturaleza privada, interpersonal o grupal, como suele verse el proceso comunicativo en las prácticas educativas (comunicación educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, didáctica de la lengua, entre otros).

Esas prácticas educativas y los procesos sustantivos universitarios proyectados hacia el ámbito social, más allá de las aulas, hacen pertinentes un modelo expresivo de comunicación, con los docentes y alumnos insertados en la comunidad cultural, productiva, científica del territorio o del país, con sus propios mecanismos de gestión gubernamental, económica y sociocultural e identificados por el conjunto de prácticas comunes compartidas.

Desarrollo

La comunicación como proceso expresivo en el ámbito educativo

El brasileño Paulo Freire (2004), coincidiendo con presupuestos comunicológicos, concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También Enrique Pichón Riviere (1987), en Argentina, sistematizó la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación. Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las

personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal y hasta más abierto, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculado, principalmente, a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular, entre otras, las cuales no solo aportan nuevas concepciones teóricas y metodológicas en el ámbito educativo, sino que están comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación. Sobre esto último, se interesa esta investigación comprometida con una comunicación para el desarrollo desde el ámbito educativo y científico.

Se considera en este modelo que en el proceso educativo debe ser el sujeto quien descubra, elabore, reinvente y haga suyo el conocimiento. El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso. Sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo (Ojalvo, 1995).

Entendiendo la comunicación desde su naturaleza negociada y transaccional, Martín Barbero sostiene que “la comunicación es concebida como apropiación, experimentación, activación de la competencia cultural de la gente, socialización de la experiencia creativa, reconocimiento de las diferencias, encuentro-conflicto con el / los otro” (Alonso y Saladrigas, 2006, p. 23). Así, la comunicación es concebida como proceso a través del cual se crea, modifica y transforma una cultura compartida. La comunicación se sobrentiende como proceso de transformación y modificación social compartida. Hace énfasis en los significados compartidos y en la relación social entre los sujetos.

Esta visión de comunicar la ciencia –en tanto resultado del flujo interactivo de una comunidad científica con prácticas comunes compartidas– no se fundamenta en el carácter difusivo que han tenido otros estudios sobre la competencia comunicativa. Se asume el proceso comunicativo con naturaleza participativa / expresiva en la cual la retroalimentación que proviene de la recepción del mensaje no es continuación y consecuencia de la emisión, sino que transcurre de manera simultánea con el componente de la comunicación replanteado como EMIREC¹, es decir, una

¹ Esta perspectiva se sustenta en la concepción del proceso de comunicación basada en el diálogo, o sea, con carácter democrático, horizontal, participativo y transformador, en el cual la eficacia es analizada en

coincidencia de roles entre emisor-receptor según ha definido el teórico Paulo Freire (citado por Alonso y Saladrigas, 2006), por eso no es dado hablar de “transmisión de resultados científicos”, sino “compartirlos” porque el proceso de construcción del conocimiento en la actividad de la comunicación de resultados ocurre sincrónicamente tanto en el/los que expone(n) como en los que escuchan-entienden-comprenden-resignifican el mensaje, recomponen sus conocimientos científicos (Barbero, 2004, p. 35). Entenderlo así, presupone otros paradigmas de comunicación científica en relación al acceso y apropiación de la información, aunque como disciplina siga teniendo como objeto el conocimiento científico (Rowlands, 2003, citado por Russell, 2007).

La competencia comunicativa: desde la persona y con personas en un contexto

Existe todo un recorrido teórico para el término competencia comunicativa, incluso con subcompetencias establecidas que aparecen con lugar propio en cualquiera de los diversos enfoques predominantes de formación de competencias que se erigen en el mundo.

En Cuba, al principio, la mayoría de los estudios acerca de la formación y desarrollo de competencias se concentran en la enseñanza de la lengua con enfoque comunicativo, tanto la lengua materna como las lenguas extranjeras y se pueden citar a autores como Roméu, 1994, 2007; Sales, 2004; Hassán y Hassán 2009; Concepción, 2010; entre otros. Esto no es un hecho casual pues en todo el desarrollo teórico de las competencias el campo de la lingüística en la segunda mitad del siglo XX retomó para el contexto educativo el enfoque competencial de enseñanza.

Noan Chomsky, a finales de la década del 50 a partir de la crítica a los postulados conductistas de Skinner, ayudó a evolucionar el concepto en esta rama. Desde una lingüística generativa ofreció una explicación de competencia lingüística de los hablantes a partir del sistema de reglas que permite generar un conjunto infinito de oraciones. Para Chomsky, el objeto de la Lingüística es construir una teoría deductiva de la estructura del lenguaje sobre la base de manifestaciones concretas idiomáticas de los hablantes. Señala, además, que existe una distinción entre competencia (el

términos de reflexión-acción. El concepto de retroalimentación es sustituido por el concepto de prealimentación: búsqueda inicial entre los destinatarios para que los mensajes los representen y los reflejen (Alonso y Saladrigas, 2006).

conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y actuación (el uso real de la lengua en condiciones concretas).

Dell Hymes, en 1967, opone al concepto de *competencia lingüística*, propuesto por Chomsky, el concepto de *competencia comunicativa* que comprende el de competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Aportó como novedad en su concepto la significación sociocultural de la lengua en el contexto verbal y situacional en que esta se usa. Agregó que esta competencia sociocultural está relacionada con las actitudes, los valores y las motivaciones de los hablantes. Asimismo, consideró que existen reglas del uso de la lengua sin las cuales las reglas gramaticales carecen de sentido (De la Paz, 2012).

Sobre esta base, el referido sociolingüista propuso una noción más amplia que incluiría no solo el conocimiento lingüístico subyacente, sino la habilidad de utilizarlo apropiadamente según el contexto. Esto, a su vez, fue el punto de partida para otras visiones integradoras y hasta novedosa como los postulados de Canale y Swain (1983) sobre el aspecto pragmático de la competencia comunicativa. Es decir, tener en cuenta el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la adecuación de su uso a las exigencias del contexto, la estructuración coherente del discurso pero, también, el empleo de estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación. A esto le llamaban “comunicación eficiente” (Aguirre, 2005, p. 19).

Los pedagogos cubanos en áreas de la enseñanza de la lengua, y a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que aportó la Dra.C. Angelina Roméu, abrieron un camino para el campo de la competencia comunicativa. Esto ha contribuido a motivar otros análisis y zonas proclives al desarrollo de competencias, tanto en lo educativo como en lo laboral-profesional y de ello dan cuenta autores como Ortiz (1997), Forgas (2003), Parra (2010), Del Castillo y Rodríguez (2015).

Coincide este autor con Fernández *et al.* (2001) cuando sostiene que la competencia comunicativa va más allá de la eficacia de los conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal. Sugiere que el tema “debe ser visto desde lo psicológico”, (p. 67) es decir, lo cognitivo-instrumental (conocimientos, habilidades, actitudes) y lo motivacional-afectivo (necesidades, motivos, propósitos, expectativas, vivencias).

Para este estudio se considera oportuno traer la visión más sociológica que tienen investigadores latinoamericanos como Naranjo (2005) que consideran la competencia comunicativa como un “proceso participativo mediante el cual las personas pueden establecer interacciones con otras personas y con su entorno, partiendo de un previo reconocimiento de su ser”. Este concepto no está muy distante de una visión cultural-comunicológica de impronta latinoamericana en los estudios de la comunicación social, sobre todo cuando considera que estas competencias las desarrollan las personas mediados por los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales, y pueden ser mejoradas si, en primera instancia se reconoce su importancia y, luego, si se entra en un proceso autocrítico de mejoramiento (Barbero, 2004).

La integración de estos conceptos ha permitido establecer una definición operacional propia de competencia comunicativa: cumplir exitosamente con los estándares de expresión, capacidad de escucha y de interpretación, pues implican el esfuerzo, con la movilización de recursos personales y externos, por darse a entender y por comprender al otro, en toda la complejidad y la profundidad que ambas acciones implican y de acuerdo con el contexto (Ruíz y Roque, 2015).

Este concepto se manifiesta en las siguientes subcompetencias integradas: lingüística (adquisición y desarrollo del lenguaje), paralingüística (elementos adicionales que acompañan al lenguaje y ayudan a complementarlo), pragmática (desarrollo de habilidades para convencer y persuadir a los demás), sociocultural (coherencia con la cultura y lo social del contexto comunicativo y sus componentes (canales, ruidos, medios, receptores, efectos), textual (la producción y comprensión de textos escritos, dominio de sus tipologías y el adecuado manejo de otras competencias de orden cognitivo, comunicativo y técnico), kinésica (cómo debemos manejar nuestro cuerpo según el contexto y la intención comunicativa), proxémica (producción / recepción de significados a partir del manejo de las distancias, del espacio), cronética (manejo de la comunicación en el tiempo, la producción de significados *con* y *desde* la coordenada tiempo) y tecnológica (eficaz utilización de las herramientas que brindan las TIC).

El propósito de este trabajo es determinar una competencia específica para un intercambio comunicativo desde una mirada social sin obviar lo interpersonal con asiento en la estructura personalológica. La intención es profundizar en ese eslabón

relevante de la actividad científica que, a su vez, ha sido analizado en el desarrollo teórico del área disciplinar de la comunicación científica.

El término que se desea establecer tiene una visión de proceso de comunicación; sin embargo, se confunde con otras etiquetas como producción bibliográfica dentro de la producción científica, divulgación, diseminación, informe de investigación, transferencia del conocimiento, socialización del conocimiento, entre otros. A veces tales analogías no son totalmente erróneas, ni las diferencias son tan excluyentes; sin embargo, se insistirá en particularizarlo bajo la denominación *comunicación de resultados científicos*, precisamente para ser fieles a la visión de proceso en el cual se crea, modifica y transforma una cultura compartida, en este caso la cultura y el saber científicos, tanto de una ciencia en particular como su interrelación con otras.

La competencia en la comunicación de resultados científicos y su enfoque comunicativo

En esa amplia cadena de la construcción del conocimiento científico desde la investigación hasta la puesta en práctica de esos conocimientos, es decir, la ciencia aplicada, median actividades como la comunicación que contribuyen a convertir ese proceso en continuo, dinámico, sistémico y complejo, puesto que resulta inagotable la generación de nuevos conocimientos, primero como conocimientos particulares y, a su vez, en nuevas fuentes de consulta (Montero, 2012).

Concretamente en el campo educacional, en una proyección interna y externa de sus procesos, los resultados de la actividad de ciencia e innovación tecnológica desempeñan un creciente papel en la toma de decisiones, la solución de los problemas inmediatos y prospectivos y en la construcción de la teoría alimentada la práctica educativa, como guía indispensable para toda acción transformadora. Los resultados de la actividad científica son aquellos productos terminados y medibles que deben aportar las investigaciones a partir de los recursos materiales y humanos disponibles, y del empleo de métodos, técnicas y procedimientos científicos, con vistas a alcanzar sus objetivos específicos y contribuir, en consecuencia, a la solución del problema (Valle, 2012).

Si se acepta a la investigación en tanto proceso de construcción del conocimiento científico, su resultado, entendido como producto terminado de dicho proceso investigativo, constituye siempre un determinado tipo concreto de conocimiento teórico,

práctico o teórico-práctico acerca del objeto, así como determinados productos materiales. Según lo apuntado, llegará a ser conocimiento socialmente relevante en la medida en que se comparta con otras experiencias investigativas y se interrelacione con la cultura científica heredada y transformada en ese momento, a partir del nuevo conocimiento aportado.

Sin embargo, la necesidad de buscar nuevos caminos para “hacer conocer-compartir” el conocimiento científico producido, no puede circunscribirse, de manera exclusiva, a la publicación, pues visto así solo se está reflejando la producción científica como mera producción bibliográfica, haciéndose referencia al conjunto de documentos escritos que comunican el resultado de un determinado trabajo científico.

La producción científica –también se utiliza el término *actividad científica*, que es considerado más general y atinado– representa siempre una parte materializada del conocimiento generado, y es más que un conjunto de documentos almacenados en una institución de información. Antes bien, son todas las actividades académicas y científicas de un investigador aún sin ser publicadas, de ahí que, según la concepción de comunicación que aquí se defiende, las veamos todas como actividades de comunicación que trascienden la realización difusiva de ese conocimiento y de acuerdo con las formales tipologías discursivas que plantea la comunicación científica.

Hace poco, el principal indicador evaluador del científico en los países del primer mundo ha privilegiado el número y cualificación de sus publicaciones y ha relegado los cursos, eventos y otras actividades académicas y laborales realizadas y contenidas en un *curriculum vitae*, así como del nivel académico; e incluso, su grado científico alcanzado (Valera, 2005). Visto así, en una linealidad cronológica, no se favorece el proceso, antes bien se convierte en una barrera cada vez más fuerte para la comunicación de la ciencia, por los plazos y las dificultades de difusión y acceso que eso implica.

En el modelo tradicional, aún predominante en las funciones primordiales de la comunicación científica, la evaluación formal del trabajo y la validación definitiva de los conocimientos se sitúan obligatoriamente en el proceso de publicación. De acuerdo con este modelo, al terminar su investigación, el científico envía los resultados en forma de artículos para su publicación en las revistas de su especialidad. El artículo se publica después de ser sometido a una revisión por pares. Los conocimientos validados son los

que han sido sometidos a este proceso y que han salido airosos de la prueba. Por lo tanto, los artículos desempeñan un papel fundamental en este proceso de validación, así como en la evaluación de la ciencia. Es por estas razones que el indicador bibliométrico más habitual se construye a través de la medición de artículos científicos publicados en revistas de prestigio (Russell, 2007).

El error está en considerar ese indicador exclusivo para validar una producción científica que, a la postre, es antesala del conocimiento validado. Ese conocimiento publicado se enriqueció desde etapas “pre-publicación”, de socialización científica por parte del investigador y la comunidad científica a la que pertenece.

Nuevas maneras de llevar a cabo actividades fundamentales para el trabajo científico, como la colaboración en la ciencia, están experimentando cambios paradigmáticos. Se empiezan a constituir nuevos campos en la intersección de disciplinas establecidas como resultado de la rápida penetración de las TIC en todos los campos del trabajo científico. La posibilidad de los científicos de comunicarse más allá de su posición geográfica ha propiciado un aumento de la colaboración en los esfuerzos de investigación y de la labor académica a nivel global, con una mayor movilidad de investigadores y académicos, lo que ha propiciado la aparición de nuevas tipologías para actividades no formales de comunicación². El enorme aumento hacia finales del siglo XX del número de artículos en colaboración es un indicador de esta situación.

Hoy ni los medios de comunicación social ni el proceso de socialización en términos de divulgación científica tienen el mérito único de hacer accesible el conocimiento científico a toda la sociedad, y ello se debe a la tendencia unilateral de los primeros de hacer una comunicación direccionada y difusiva, con poca retroalimentación. Asimismo, el carácter tan especializado y academicista de los contenidos de la mencionada divulgación que conllevan poca participación de la sociedad en la construcción de los procesos de comunicación colectivos y su no compromiso en la solución de los problemas a través de la ciencia. Ello está lejos de los propósitos de desarrollo social visto desde lo local y con carácter plural y de identidad comunitaria.

² Hurd (1999) y Rowland (2003) (citados por Russell, 2007) explican una serie de tipologías fundamentadas de entornos virtuales y que refuerzan la idea de la llamada “sociedad-red”.

En todo el conglomerado de fundamentos teóricos que hacen pertinente la comunicación de resultados científicos, sobre todo con la visión de proceso, no puede faltar lo referido al investigador como protagonista de la actividad científica, concretamente en tres elementos fundamentales que entran en juego: cognitivos, procedimentales y actitudinales. Él necesita comunicar a otros sus experiencias, discutir sus interpretaciones, coordinar sus planes, recibir críticas, sugerir nuevas investigaciones. Para ello redacta informes, tesis, ponencias, artículos y otros tipos de textos científicos, expone sus ideas ante la comunidad científica en foros, eventos, defensas de tesis, se convierte en receptor y aprendiz de otras experiencias investigativas. En estas actividades debe tenerse en cuenta que también para hacer ciencia es necesario ser un profesional competente que interna y externamente alcance con éxito su meta.

En la literatura consultada no se han encontrado antecedentes de definición, ni conceptual ni operacional, para la competencia en comunicación de resultados científicos. Se toma como punto de partida el desarrollo teórico-metodológico del término competencia comunicativa, que vislumbrando la actividad concreta de comunicación de esta investigación, ya se han establecido con anterioridad sus presupuestos y sub-competencias más utilizadas. Asimismo, se defiende el fundamento psicologista configuracional de competencia, muy utilizado en el contexto de la investigación pedagógica (González, 2006).

Es así que se establece una definición propia de competencia en comunicación de resultados científicos: es una configuración psicológica que en su unidad cognitiva, afectivo-motivacional y procedimental se autorregula en el individuo para su desempeño eficiente, al compartir resultados de su actividad científica y adecuarse a las exigencias del contexto comunicativo, a través del conocimiento y manejo de recursos lingüísticos, textuales, pragmáticos, tecnológicos y socioculturales.

Los recursos integrados describen el comportamiento comunicativo: lingüísticos (se refiere al conocimiento y uso adecuado de la lengua, también con apoyo de elementos extraverbales), textuales (se refiere a los conocimientos y habilidades para la construcción de textos científicos y el uso adecuado de sus tipologías discursivas), pragmáticos (se refiere al manejo estratégico y direccional de habilidades y actitudes

para persuadir, negociar y convencer a los demás), tecnológicos (se refiere al manejo de las herramientas que brindan las TIC como soporte expresivo o contextual del acto comunicativo), socioculturales (se refiere a adecuarse al contexto comunicativo y científico para el uso del repertorio léxico de la ciencia que se trate y también entender y respetar a los otros participantes).

Conclusiones

La competencia en comunicación de resultados científicos es una meta para todo docente en el camino de perfeccionamiento de sus modos de actuación, en la cual se integra su actividad científica que, a su vez, resulta un eslabón necesario en la cadena de construcción del conocimiento. De este modo, se compromete individualmente al responder al encargo social de la institución universitaria a la que pertenece.

Como proceso comunicativo conviene reflexionar sobre la naturaleza de su intercambio que se prefiere ver con una visión más democrática y participativa de las relaciones que se establecen, con un propósito de hacer común, en un clima asertivo de confianza por cuanto en esa interacción simultánea y no lineal o unidireccional transcurren muchas de las actividades donde se comunica la ciencia, precisamente en un contexto de “comunidad” científica, de docentes investigadores que singularizan ese conjunto de prácticas comunes “compartidas”.

La definición de competencia en comunicación de resultados científicos presentada en este trabajo se ha fundamentado teóricamente desde diversos enfoques para su entendimiento y operacionalización, de ahí que en el plano de la actuación vea el intercambio de información como un “compartir” experiencias.

Referencias bibliográficas

1. Aguirre, D. (2005). *Competencias comunicativas del personal de enfermería*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
2. Alonso, M. M. y Saladrigas, H. (2000). *Para investigar en comunicación social*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
3. Alonso, M. M. y Saladrigas, H. (2006). *Teoría de la comunicación: Una introducción a su estudio*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.

4. Barbero, J. M. (2004). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie32a01.htm>
5. Colectivo de autores (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. Concepción, J. A. (2010). ¿Cómo estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés? *Revista Edumecentro*, 2(3), 41-48. Recuperado de <http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2%283%29/orijosealejan.html>
7. De la Paz, E. (2012). *El desarrollo de la competencia sociocultural en Lengua Inglesa del docente en formación inicial de Lenguas Extranjeras* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Santa Clara, Cuba.
8. Del Castillo, O. y Rodríguez, J. L. (2015). Desarrollo de la competencia comunicativa profesional en idioma inglés en estudiantes de la carrera de Medicina. *Revista IPLAC*, (5), pp. 103-111. Recuperado de http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=2701:desarrollo-de-la-competencia-comunicativa-profesional-en-idioma-ingles-en-estudiantes-de-la-carrera-de-medicina-13-pag-103-111-pdf
9. Fernández, A. M.; Alvarez, M. I.; Reinoso, C. y Durán, A. (2001). *Comunicación educativa*. Centro de Estudios Educativos (CEE) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique J. Varona, La Habana, Cuba.
10. Forgas, J. (2003). *Modelo para la formación profesional en la educación técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama mecánica*. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Frank País, Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5232.pdf>
11. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*

12. González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. *Revista XXI Educación*, 8. Universidad de Huelva, España.
13. Hassán, S. y Hassán, A. (2009). *Alternativas para el desarrollo de competencias comunicativas*. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Matanzas, Cuba. Recuperado de <http://monografias.umcc.cu/monos09.htm>
14. Montero, L. A. (2012). Visión de la ciencia y la tecnología: Problemas actuales. *Revista Temas*, 69. La Habana, Cuba.
15. Naranjo, C. A. (2005). *Las Competencias Comunicativas: de la puesta en escena a la puesta en esencia* [Documento de trabajo para los cursos Teoría de la Comunicación, y Competencias Comunicativas]. Corporación Universitaria Rémington, Medellín, Colombia.
16. Ojalvo, V. (1995). *La educación como proceso de interacción y comunicación*. Curso Internacional [material impreso]. CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
17. Ortiz, E.(1997): ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro? Colección Congreso Pedagogía 97, Palacio de las Convenciones, La Habana.
18. Parra, R. (2010). *La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición*. Recuperado de: http://www.libreriapedagogica.com/butlletins/butlleti18/la_competencia_comunicativa_prof8.htm
19. Pichón, E.(1987). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
20. Roméu, A. (1994). Comunicación y enseñanza de la lengua. En *Revista Educación*, (83). La Habana.
21. Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
22. Ruíz, A. y Roque, Y. (2015). Superación Profesional para la competencia en comunicación de resultados científicos y en pos del desarrollo local. *Revista Argentina de Educación Superior-RAES*, (10), 86-107. Universidad Nacional

- Tres de Febrero. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes10_art5.pdf
23. Russell, J.M. (2007). *La comunicación científica a comienzos del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/salactsi/russell.pdf> g
24. Sales, L. M. (2004). *Programa y libros de español para contribuir a la competencia comunicativa de los estudiantes de la carrera de Pedagogía Especial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana.
25. Serrano, M. M. (1992). La interacción comunicativa entre los seres vivos. En J. García (comp.), *Teoría de la comunicación, epistemología y análisis de la referencia*, (pp. 37-52). La Habana: Edit. Pablo de la Torre.
26. Valera, O. (2005). *La información científica en la investigación educativa* [CD-ROM]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). La Habana
27. Valle, A.D. (2012). Algunas ideas sobre el concepto de resultado en la investigación pedagógica. *Revista Ciencias Pedagógicas* (3ra. Época), (2), ISSN 1607– 5888 Recuperado de <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/107/Algunas%20ideas%20sobre%20el%20concepto.pdf>
28. Vidal, J R (1999): *Representación social y recepción. Un estudio en tres comunidades habaneras*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de la Laguna, España.