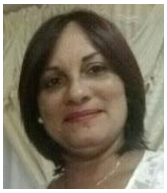
ORBIS
Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences /
Depósito Legal PPX200502ZU1935 / Depósito Legal Electrónico ZU2021000156/ ISSN 1856-1594 / By Fundación Unamuno /
Figueredo, José; Acurero, Maigre; Castillo, Olga; Fusil, Damaris. (2021)
PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
www.revistaorbis.org / núm. 50 (año 17). Noviembre 2021 30-42

PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ON COMMUNICATIVE SKILLS

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS



Figueredo, José Acurero, Maigre Castillo, Olga Fusil, Damaris

RESUMEN
El objetivo fue describir la percepción de los estudiantes de las Universidades de Pamplona y Nacional Experimental "Rafael María Baralt" sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria. Se citaron los aportes de Martínez y Garcés (2020), Gracia, Adam, Carbó (2018), Valvo, Pérez y Sierra (2020), entre otros. La investigación fue descriptiva, sustentada en el método cualitativo y diseño de campo. Se aplicó una entrevista de profundidad con 8 preguntas en una muestra de doce sujetos. Se concluyó que los estudiantes de ambas instituciones, tienen una percepción negativa sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria.
Palabras clave: Percepción, Estudiantes Universitarios, Competencias comunicativas, Maestros de primaria.

ABSTRACT
The objective was to describe the perception of the students from the University of Pamplona and the National Experimental University "Rafael María Baralt" about the communication skills developed by primary school teachers. The contributions of Martínez and Garcés (2020), Gracia, Adam, Carbó (2018), Valvo, Pérez and Sierra (2020), among others, were cited. The research was descriptive, supported by the qualitative method and field design. An in-depth interview with 8 questions was applied to a sample of twelve subjects. It was concluded that students from both institutions have a negative perception of the communication skills developed by primary school teachers.
Keywords: Perception, University Students, Communication skills, Primary teachers

Fecha de recepción: 14-03-21
Fecha de aprobación: 30-06-21

DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.10909834

[1]Licenciado en Filosofía (UNICA). Magister en Docencia para la Educación Superior. (UNERMB). Docente de la UNERMB. Venezuela. Correo: neptalifigueredo@gmail.com ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4301-4480
[2] Licenciada en Educación Integral (UNERMB). Maestría en Gerencia Educativa (URBE). Doctora en Ciencias de la Educación (URBE). Docente de la UNERMB. Venezuela. Correo: drmaigreacurero@gamil.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6068-3032
[3] Licenciada en Ciencias de la Educación. (UNIPAMPLONA). Magister en Investigación Educativa. Doctora en Ciencias de la Educación (URBE). Docente Universidad de Pamplona. Colombia. Correo: obelecas@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4935-397X
[4] Licenciada en Enfermería UCV. MSc. en Gerencia de Recursos Humanos UNERMB. Adjunta Docente del IVSS Venezuela. Correo: damarisf2@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8571-6275

INTRODUCCIÓN

La realidad social, cultural y tecnológica, en la cual se desenvuelven los estudiantes universitarios que aspiran titularse como profesionales de la docencia, les plantea retos pedagógicos convocándolos a sustituir la intuición y experiencias por el desarrollo de competencias comunicativas adaptadas a las exigencias tecnológicas, enfocados hacia la cibercultura, así como, a las demandas curriculares de los alumnos, de modo que se logre contribuir con una formación para el desarrollo de la creatividad, la crítica, reflexión y transformación de la realidad (Martínez y Garcés, 2020).

Lo complejo de desarrollar aprendizajes en los estudiantes haciendo uso de competencias comunicativas en estos términos requiere maestros con dominio de supuestos epistemológicos y filosóficos que contribuyan a poner en contacto a los alumnos con un mundo culturalmente diferente al propio, promoviendo aprendizajes desde una visión transdisciplinaria, mediante estrategias didácticas bien definidas; de modo que las competencias comunicativas fundamentales escuchar, leer, escribir y hablar se conviertan en un potencial de aprendizaje para la comunicación (Gracia, Adam, Carbó, Rouaz y Astals, 2018).

Se observa con preocupación, que en las universidades los estudiantes que aspiran titularse como docentes tienen incertidumbre en relación con, la forma en la cual los maestros en ejercicio están haciendo uso de las competencias comunicativas en el aula, porque pareciera que aportan una enseñanza poco adaptada a las exigencias del aprendizaje para el saber hacer en situaciones concretas donde se hace uso de lenguaje oral, en efecto, la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades de lenguaje y actitudes que se requieren para la comprensión del sentido de cada actividad carece de interacciones mediadoras para la enseñanza individualizada, lo cual pudiera repercutir en mínimos momentos para que los alumnos se transformen en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollen capacidades para argumentar, preguntar y reflexionar sobre lo que aprenden comprendiendo la utilidad que tiene su lenguaje en el aprendizaje de contenidos (Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017).

Tal es la situación percibida por los estudiantes del décimo (X) semestre de los Programas Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, Colombia y Educación mención Integral de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela; quienes describieron verbalmente, un conjunto de circunstancias y acontecimientos sin implicaciones positivas de las competencias comunicativas en el desarrollo de capacidades y habilidades para el intercambio de información en las aulas primarias.

Los estudiantes indican que durante el desarrollo de sus prácticas profesionales, observaron que los procesos pedagógicos implementados por los maestros de primaria, actualmente carecen de intencionalidades, ya que ofrecen mínimas

oportunidades para intercambio oral y escrito entre alumnos, son insuficientes las relaciones dialógicas que denotan pertinentes aprendizajes para promover métodos y/o técnicas que contribuyan a la construcción y diferenciación de conceptos, oraciones, textos orales y escritos haciendo uso de procesos racionales eficaces.

Según las propias opiniones de los estudiantes universitarios en las instituciones educativas primarias los maestros del área lenguaje despliegan competencias comunicativas centradas en el desarrollo de habilidades de lectura, habla, escucha y escritura sin el tratamiento gradual de otras habilidades combinatorias; con mínimas ocasiones para lograr una relación intersubjetiva de los alumnos con las diversas manifestaciones del lenguaje e inadecuadas las estrategias didácticas para la expresión de sentimientos y conocimientos a través de la pintura, la literatura, la matemática, la exposición libre, el dialogo de saberes, el trabajo en equipo, el uso de tecnologías y medios audiovisuales, apreciándose que el conocimiento de los contenidos curriculares del área lenguaje (Gracia et al, 2018), limita la formación de alumnos constructivos capaces de otorgarle significado a lo aprendido.

Por lo descrito se formula la siguiente interrogante ¿Cómo es la percepción de los estudiantes universitarios de las Universidades de Pamplona y Nacional Experimental “Rafael María Baralt” sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria? El objetivo del estudio se orientó a describir la percepción de los estudiantes de las Universidades de Pamplona y Nacional Experimental “Rafael María Baralt” sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La percepción del estudiante universitario es el proceso de identificación y comprensión de las evidencias de un fenómeno durante el proceso mismo de la investigación que proporciona información para convertirla en conocimiento; es la causa del conocimiento originada por el discernimiento de las situaciones o fenómenos donde quien percibe aprecia características y comportamientos haciéndose una idea de lo ocurrido (Valvo, Pérez y Sierra, 2020).

En ese sentido, se tiene que las universidades formadoras de docentes suponen promover el buen aprendizaje, los recursos tanto personales como los propuestos por la institución, además de los procesos de innovación que proporcionen formación en competencias comunicativas (Páges, Hernández, Abadía, Bueno, Ubierto, Márquez y Jorba, 2016), adecuadas a las exigencias de hablante para que haga uso adecuado del lenguaje en situaciones diversas; por ende, el uso de estrategias de formación activa mediadas por otros pedagogos

y expertos en pedagogía de la comunicación (Willemse, Thompson, Vanderline y Multon, 2018); a través, de situaciones de interacción interpedagógica promueven mejoras al aprendizaje de los alumnos.

De ese modo se razona en relación con la percepción de los estudiantes universitarios sobre competencias comunicativas describiendo que, obedece al proceso perceptual devenido de las fuentes vivas del proceso enseñanza-aprendizaje como son docentes y alumnos respecto de los conocimientos, capacidades y habilidades referidas a los actos de habla, escucha, lectura y escritura desplegadas en el área lenguaje para las diversas interacciones lingüísticas dadas en el aula que permiten hacer descripciones, compresiones, además de razonamiento sobre el despliegue y desarrollo de competencias comunicativas.

A partir de esta descripción se destaca, las competencias comunicativas representan la capacidad del docente para comportarse adecuadamente en una comunidad de habla específica, respetando las reglas gramaticales y lingüísticas dadas por el uso de la lengua en el contexto social e histórico y cultural del hablante. De hecho cuando los docentes hablan por el gusto de escucharse los alumnos no muestran una disposición afectiva favorable produciéndose deformaciones en la comunicación como interrupciones y repetición de las ideas (Nikleva y López, 2019).

Las competencias comunicativas, están referidas a las habilidades de entendimiento en la cual se considera que se comunica cuando se reconoce al otro y se contrasta con él, es decir, cuando se produce una comunicación recíproca entre docentes y alumnos (Vargas y Apablaza, 2019), y ambos son capaces de reconocerse, interactuar, argumentar y proponer nuevas situaciones generando conocimientos adaptados a distintas circunstancias o acontecimientos.

Existen cuatro tipos de competencias comunicativas que el docente de educación primaria necesita desarrollar con tenaz importancia desde un enfoque comunicativo transdisciplinar de la lengua tales como hablar, escuchar, leer y escribir, éstas se comportan como las habilidades del usuario de una lengua para comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles; por consiguiente, las competencias comunicativas son las capacidades para comunicarse en la lengua materna, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita; escuchar, leer y escribir para interactuar lingüísticamente con creatividad en la diversidad de contextos sociales y cultuales, tanto en la formación como en la profesión y en actividades de la vida cotidiana (Gracia et al, 2018).

En esta investigación se conciben a las competencias comunicativas que deben desarrollar los maestros de primaria como las cualidades, capacidades y conocimientos alcanzadas por el docente para el proceso de comunicación,

permitiéndoles actuar como emisores y receptores de mensajes y además desplegar acciones pedagógicas demostrando capacidad para leer, hablar, escribir, escuchar y retroalimentar conceptos, generar el debate dialógico, así como, la producción de textos, tal cual la producción de ideas mediante el conocimiento del lenguaje, el uso de diversos recursos, medios y espacios de interacción social, cultural, familiar y tecnológica para nutrir de habilidades lingüísticas a los alumnos de modo que sea percibido como un docente profesional del aprendizaje del área lenguaje (Ver tabla 1).

Tabla 1. Categorías Teóricas de las Competencias Comunicativas

Categorías	Descripción
Escuchar para retroalimentar conceptos	Es comprender y reaccionar ante lo que dicen los alumnos; la habilidad que le permite al docente escuchar y comprender fácilmente los mensajes y actuar de acuerdo con lo que ha comprendido bien el proceso que no se limita a oír, implica un complejo proceso de construcción de significados que evoluciona en la medida en que se domina mejor la lengua y se tiene un mayor nivel de competencia lingüística. La escucha además de depender para su desarrollo de la lengua oral y de las oportunidades que le brinda su entorno, depende del interés y disposición de los que escuchan (Guerrero, 2017). Se concibe como la habilidad o capacidad que tiene el docente para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa del alumno como hablante, implica el proceso cognitivo de construir significados inmediatos y la interpretación del discurso oral donde tienen lugar los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística, es decir, la producción e interpretación de los mensajes (Vargas y Apablaza, 2019).
Hablar para fomentar el debate dialógico	Es la competencia comunicativa que reconoce que la lengua es instrumento y producto del habla, o bien el sistema de expresiones convencionales usado por el docente y el habla es el uso individual que éste hace de dicho sistema. En este proceso la comunicación verbal tiene una difusión, transmisión y recepción direccional, un carácter de retroalimentación, una vez que se transmite un mensaje con significado, posee la capacidad de aprendizaje y facilita oportunidades para fomentar el debate dialógico en los estudiantes (Moya, 2016). Los principales componentes de la habilidad del habla que se manifiestan de manera visible son la articulación, la fluidez y la voz, cuyas cualidades son, tono, timbre, intensidad, ritmo y melodía (Guerrero, 2017). Es la capacidad comunicativa que engloba los aspectos lingüísticos como la pronunciación, el léxico, la gramática, así como, los conocimientos socio culturales y pragmáticos (Nikleva y López, 2019). Se concibe el hablar como el proceso de dar a conocer por medio de la expresión oral lo que el docente piensa, siente y quiere; permite la comprensión y la expresión de mensajes orales para la elaboración de ideas, la interacción comunicativa entre pares, la reflexión y la solución de problemas (Vargas y Apablaza, 2019).
Leer para elaborar conocimientos	Es el proceso de descifrar el contenido de lo escrito en papel o en otro material con el fin de comprender un mensaje, implica que el docente desarrolle una serie de habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación mediante la interacción entre el lector y el texto, donde el primero intenta obtener alguna información pertinente para satisfacer sus objetivos de lectura y elaborar conocimientos acordes a las necesidades de aprendizaje (Guerrero, 2017). Se concibe como el proceso de elaborar conocimientos a través de la lectura que le permite al docente aumentar las experiencias y conocimientos de los estudiantes y encontrar nuevos intereses, poniendo en juego operaciones del pensamiento con la finalidad de atribuir un sentido al texto para así entenderlo, seleccionar lo que necesita aprender, relacionar y discriminar lo leído, formular juicios sustentados acerca de los textos e interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (Nikleva y López, 2019).
Escribir para producir textos	Es una habilidad comunicativa productiva que posee el docente para contribuir a organizar las ideas con el fin de representarlas por medio del sistema escrito, para su desarrollo requiere el control físico de los estudiantes y de las convenciones del aprendizaje como la ortografía y la puntuación, sabiendo que la esencia del desarrollo de la escritura es aprender a componer, a crear significados por medio del texto impreso (Guerrero, 2017). Es la habilidad que le permite al docente saber que existen géneros propios del lenguaje escrito como historias, cartas, argumentos y otras formas expositivas como la poesía, diarios y noticias y por tanto necesita enseñar a los alumnos a generar esos tipos de texto cada uno con un propósito especial como meta de enseñanza (Martínez y Garcés, 2020). Se concibe como la habilidad del docente para lograr que los alumnos produzcan textos orales de tipo argumentativo exponiendo ideas, manteniendo respeto por el interlocutor y valorando los contextos comunicativos (Vargas y Apablaza, 2019).

Fuente: Elaboración propia a partir de autores (2021)

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo descriptiva porque permitió describir la percepción de competencias comunicativas en los estudiantes de las Universidades de Pamplona y la UNERMB sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria, especificando las características del objeto de estudio (Díaz y Calzadilla, 2016). La misma se desarrolló con la implementación del método cualitativo, debido a que los investigadores estuvieron orientados no sólo a adquirir información sino a aprender de experiencias y puntos de vista de los otros individuos, valorar procesos y generar teorías desde las perspectivas de los informantes (Alejo y Osorio, 2019). El diseño de la investigación fue de campo, debido a que se llevó a cabo en el sitio donde ocurrieron los acontecimientos (Escudero y Cortez, 2017).

La población estuvo conformada por 21 estudiantes de la Universidad de Pamplona y 18 estudiantes de la UNERMB para un total de 39 sujetos, en la literatura científica se considera la población como el conjunto de personas que se reconocen como detentores de información sobre la cual se decidió realizar un muestro propositivo eligiendo informantes en función del tipo (Alejo y Osorio, 2019).

En esta investigación el procedimiento para la elección de la muestra se basó en los siguientes criterios: (1) todos son estudiantes del último semestre de las carreras: Pedagogía infantil y Educación mención integral, (2) todos poseen conocimientos sobre competencias comunicativas, (3) todos demostraron buena disposición a la invitación, (4) todos poseen herramientas tecnológicas y comparten información a través de correos electrónicos.

Para la selección de la muestra los criterios utilizados permitieron evaluar si la fuente cumplía con los requisitos para ser considerados parte de la investigación, aplicándose sobre fuentes vivas dispuestas a suministrar información al investigador (Arias, 2019).

En efecto la muestra quedó conformada por dos grupos (el primero por seis (6) estudiantes del décimo X semestre) del Programa Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona y (el segundo por seis (6) estudiantes del X semestre) del Programa Educación mención Integral de la UNERMB período académico II-2020 es decir, por doce (12) sujetos.

Para la recolección de información se diseñó una guía de entrevista de profundidad administrada en línea conformada por ocho (8) preguntas abiertas usando las escalas valorativas: Percepción positiva (Pp) y Percepción negativa (Pn). La entrevista de profundidad, es la técnica a través de la cual el investigador solicitó información de otra o de un grupo de entrevistados para obtener datos sobre el problema determinado y hallar explicaciones convincentes (Alejo y Osorio, 2019), ver cuadro 1.

Cuadro 1. Guía Entrevista de Profundidad

CATEGORÍAS	PREGUNTAS **Estimado Maestro (a): A continuación se presentan un conjunto de 8 preguntas abiertas por favor razone sus respuestas.** Enunciado: Considera Ud. Que:
Escuchar para retroalimentar conceptos	1. ¿Después que los alumnos escuchan sus instrucciones se realizan procedimientos de evaluación para comprobar que comprendieron con claridad los mensajes? 2. ¿Luego de escuchar sus ideas los alumnos son capaces de discutir sobre la construcción de sus propios conceptos?
Hablar para fomentar el debate dialógico	3. ¿La aplicación de elementos prosódicos durante el debate oral de los alumnos en clase se produce satisfactoriamente? 4. ¿Genera instrucciones de participación y establece reglas gramaticales para el debate dialógico entre alumnos?
Leer para elaborar conocimientos	5. ¿Propicia ambientes de aprendizaje para el disfrute de actividades de lectura grupal? 6. ¿Las actividades de evaluación para el área lenguaje se desarrollan considerando toda la producción oral y escrita del alumno?
Escribir para producir textos	7. ¿Valora las distintas expresiones del alumno cuando construye cuentos y poesias? 8. ¿Verifica los aspectos significativos presentes en la producción de textos escritos?

Fuente: elaboración propia (2021).

Previo a la aplicación de la entrevista de profundidad, se llevó a cabo el proceso formalidad de solicitud de consentimiento informado y consulta a través, del correo electrónico atendiendo al criterio de utilidad y fiabilidad en la calidad de la información o contenido, la calidad formal del sitio, o bien a la facilidad de acceso y uso (Arias, 2019), al igual que se hizo para alcanzar la validez de contenido de la misma por medio de la solicitud de colaboración a tres (3) expertos en el área lenguaje; el proceso de validez de expertos permitió valorar la comprensión de las preguntas y su correcta redacción, indicándose como tal adecuación de los contenidos (Piñero y Perozo, 2019).

En cuanto al análisis de las respuestas emitidas por los 12 sujetos entrevistados en primer lugar se realizó la agrupación de las categorías teóricas seguido de la lectura y exposición de las respuestas obtenidas en cada pregunta de la entrevista. En segundo lugar se procedió a la agrupación de las categorías generadas en el trabajo de campo a partir de la reescritura y clasificación de las palabras más recurrentes expresadas por los sujetos de la muestra a través de las respuestas dadas a la entrevista, de modo que fueron agrupadas como propiedades o categorías de valoración interpretativa en un proceso de triangulación categórica que facilitó su interpretación (Piñero y Perozo, 2019), considerándose para ello que de la categoría central se derivan las subcategorías, luego el trabajo de campo emergen las propiedades como característica de una categoría cuya alineación la define y le da significado (Arias, 2019). Ver tabla 2.

RESULTADOS

Tabla 2. Triangulación Categórica

Categorías teóricas	Entrevista	Categorías de valoración interpretativa
Escuchar para retroalimentar conceptos	**Pregunta 1. Respuestas**: los docentes no corrigen el uso de vocabularios inadecuados, exponen pautas sin secuencias lógicas para la descripción de conceptos… asumen las frases hechas… no aclaran dudas sobre las confusiones entre los conceptos estudiados. **Pregunta 2. Respuestas**: los docentes poco valoran las entonaciones con matices de voz inadecuados,… los docentes no controlan los diálogos interrumpidos, la construcción de conceptos no se genera desde el debate de las ideas.	▪ Vocabulario inadecuado. ▪ Ausencia de secuencia lógica. ▪ Frases hechas. ▪ Matices de voz inadecuados. ▪ Diálogos interrumpidos. ▪ Construcción de conceptos sin debate de ideas.
Hablar para fomentar el debate dialógico	**Pregunta 3. Respuestas**: el lenguaje oral de los docentes carece de elementos prosódicos **Pregunta 4. Respuestas**: los docentes presentan Informalidad en el debate oral y ausencia de reglas para el intercambio de ideas y enuncian el uso de muletillas, los docentes hacen pronunciaciones exageradas y entonaciones inadecuadas	▪ Lenguaje oral sin elementos prosódicos. ▪ Informalidad en el debate oral y ausencia de reglas para el Intercambio de ideas. ▪ Uso de muletillas. ▪ Pronunciaciones exageradas. ▪ Entonaciones inadecuadas.
Leer para elaborar conocimientos	**Pregunta 5. Respuestas**: los docentes propician actividades de lectura solitarias, se limita el debate y la construcción de saberes a partir del contexto histórico, social y cultual. **Pregunta 6. Respuestas**: los docentes no valoran el uso de la síntesis y conclusiones, usan pruebas escritas y limitan la formación del lector por medio de la literatura.	▪ Actividades de lectura solitaria ▪ Ausencia de síntesis y construcción de saberes. ▪ Uso de pruebas escritas
Escribir para producir textos	**Pregunta 7. Respuestas** los docentes descuidan la redacción y análisis de géneros literarios como cuentos y poesías y narrativas. **Pregunta 8. Respuestas**: los docentes obvian aclaratorias sobre la clase de textos, no se discute la función social de los textos en el contexto educativo. Los docentes descuidan la identificación de títulos y propósito comunicativo. Los docentes cuando revisan los escritos no socializan los textos, poco verifican la concordancia de tiempos verbales y la ortografía.	▪ Descuido por la redacción y análisis de géneros literarios como cuentos y poesías y narrativas. ▪ Descuido por aclaratorias sobre la clase de textos, función social. ▪ Descuido por la identificación de títulos y propósito comunicativo. ▪ Sin verificación de tiempos verbales y ortografía.

Fuente: Elaboración propia (2021)

La categoría teórica *escuchar para retroalimentar conceptos* luego del trabajo de campo y posterior al trabajo de reescritura adquirió un conjunto de categorías de valoración que permitieron interpretar que los maestros desarrollan esta competencia comunicativa utilizando un vocabulario inadecuado, frases hechas, matices de voz inadecuados, diálogos interrumpidos y construyen conceptos sin debate de ideas.

La categoría teórica *hablar para fomentar el debate dialógico* adquirió un conjunto de categorías de valoración que permitieron interpretar esta competencia comunicativa como un proceso donde el lenguaje oral carece de elementos prosódicos, con informalidad en el debate, ausencia de reglas para el intercambio de ideas de ideas, el uso de muletillas, así como, pronunciaciones y entonaciones inadecuadas.

La categoría teórica *leer para elaborar conocimientos y escribir para producir textos,* adquirió un conjunto de categorías de valoración que permitieron interpretar esta competencia comunicativa como un proceso de actividades de lectura solitaria, con ausencia de síntesis y construcción de saberes en la cual prevalece el uso de pruebas escritas.

La categoría teórica *escribir para producir textos,* adquirió un conjunto de categorías de valoración que permitieron interpretar esta competencia comunicativa como un proceso negativo marcado por descuido en la redacción y análisis de géneros literarios cuentos, poesías y narrativas, conseguir aclaratorias sobre la clase de textos para indicarse su función social, la identificación de títulos y propósito comunicativo, así como la verificación de tiempos verbales y ortografía.

Estos resultados se contraponen con los aportes teóricos de Nikleva y López (2019) quienes interpretan las competencias comunicativas, como la capacidad del docente para comportarse adecuadamente en un comunidad de habla específica, respetando las reglas gramaticales y lingüísticas, así como el uso de la lengua relacionadas con el contexto social e histórico y cultural del hablante.

Del mismo modo estos resultados contradicen lo planteado por Gracia et al, (2018) al reseñarlas como habilidades del docente para comunicarse en la lengua materna, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita; escuchar, leer y escribir para interactuar lingüísticamente.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten expresar lo siguiente:

1. En cuanto a la categoría *escuchar para retroalimentar conceptos,* los estudiantes aspirantes a titularse como docentes en las Universidades de

Pamplona y Nacional Experimental "Rafael María Baralt" Programas Pedagogía Infantil y Educación mención Integral tienen una Percepción negativa sobre la forma en que son desarrolladas las competencias comunicativas por los maestros de primaria, ya que observaron un vocabulario incorrecto, ausencia de secuencia lógica, frases hechas con matices de vos impropios y diálogos interrumpidos, denotándose que la construcción de conceptos se logra sin el debate de ideas.

2. Por otra parte, los estudiantes universitarios tienen una percepción negativa de la categoría *hablar para fomentar el debate dialógico*, en tanto, indican que las competencias comunicativas de los maestros de primaria están permeadas por un lenguaje oral sin elementos prosódicos, informalidad en el debate, ausencia de reglas para el intercambio de ideas, uso de muletillas, pronunciaciones exageradas y entonaciones inadecuadas.

3. En relación con la categoría *leer para elaborar conocimientos*, los estudiantes de las Universidades Pamplona y UNERMB manifestaron tener una percepción negativa sobre esta competencia comunicativa, expresaron que la misma es aplicada sobre el desarrollo de actividades de lecturas solitarias, con ausencia de síntesis y de oportunidades para construir saberes, a partir del reconocimiento de ideas principales y secundarias, así como, la adquisición de significados sin la discusión grupal, resaltando que este proceso en el aula es evaluado por los maestros mediante pruebas escritas sin dar tregua a la argumentación oral del alumno.

4. Los estudiantes universitarios aspirantes a titularse como docentes en las Universidades Pamplona y UNERMB apreciaron como negativa a la competencia comunicativa relacionada con la categoría *escribir para producir textos escritos,* marcando descuido por la redacción y el análisis de géneros literarios: cuentos, poesías y narrativas aclaratorias sobre las clases de textos y su función social, la identificación de títulos, el propósito comunicativo de escritos narrativos, informativos y argumentativos, la verificación de tiempos verbales y la ortografía.

CONCLUSIONES

Luego de desarrollar la investigación que tuvo como objetivo describir la percepción de los estudiantes universitarios de las Universidades de Pamplona, Colombia y Nacional Experimental "Rafael María Baralt" Venezuela, sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria, logró describirse que ambos grupos de estudiantes universitarios tienen una percepción negativa sobre las competencias comunicativas desarrolladas por los maestros de primaria concluyéndose lo siguiente:

Los maestros de primaria escuchan las ideas de sus estudiantes para retroalimentar conceptos de forma incorrecta debido a que, no mantienen la secuencia coherente en sus ideas para potenciar el aprendizaje significativo. Así mismo, mantienen una tendencia por usar frases hechas con matices de voz impropios, haciendo que se produzcan interrupciones en el diálogo y que la construcción de conceptos se logre sin el debate de ideas entre alumnos.

Esta situación se debe a que los maestros conciben el aprendizaje y la enseñanza de la lengua con poco énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas en las destrezas de escuchar, hablar, leer, escribir, comprender y producir, en específico para formar al alumno como lector o escritor con sentido crítico, creativo y reflexivo.

Cuando los maestros hablan para fomentar el debate dialógico descuidan el uso de elementos prosódicos, recurren a uso de muletillas empleando un discurso exagerado dentro del aula. Estas apreciaciones indican que la lectura para elaborar conocimientos, significados, ofrecer argumentaciones orales en clase y lograr el desarrollo de actividades para producir textos escritos, carece de contenidos y actividades capaces de promover emociones más significativas para el debate de ideas y la discusión grupal entre alumnos.

Desde esa perspectiva, es evidente que existe desgano por fortalecer la formación de hábitos comunicativos de manera efectiva, partiendo del hecho que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico, social y cultural. Por lo que se considera que, es inefectiva la forma en la que los maestros de primaria desarrollan las competencias comunicativas.

Los hallazgos también permiten indicar que se da poca importancia a la expresión de elementos cognitivos y estéticos del lenguaje, reflejándose que son escasamente valiosas las prácticas pedagógicas dadas, para interactuar con los estudiantes en todos los procesos didácticos.

Por ello, se requieren variadas y auténticas experiencias comunicativas, para fomentar habilidades comunicativas en las que se expresen y comprendan mensajes de forma correcta de manera tal, que permita compartir pensamientos, necesidades, intereses, sentimientos y conocimientos respetando la diversidad de códigos lingüísticos.

REFERENCIAS

Alejo, M y Osorio, B. (2019). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía* N°. 35 RGP. Recuperado de: Consultado el 25 de Marzo de 2021. https://www.researchgate.riet/publication/337428362

Arias, F. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. *e-Ciencias de la*

Información, 9(1) Consultado el 28 de Septiembre de 2020. Doi: https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.32224

Escudero, C y Cortez, L (2017). *Técnicas y Métodos cualitativos para la investigación científica.* Redes Colección Editorial. Editorial UTMACH Universidad Técnica de Machalaga. Recuperado de: Consultado el 25 de Marzo de 2021 www.investigacion.utmachala.edu.ec/www.utmachala.edu.ec

Guerrero, Y. (2017). Estrategias activas interdisciplinarias para fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes del VII ciclo, especial primaria de formación magisterial del IESPP Rafael Hoyos Rubio de la Provincia de San Ignacio. Cajamarca. Consultado el 18 de Enero de 2020. Recuperado de: https://www.google.co.ve/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/1332/ESTRATEGIAS%2520ACTIVAS%2520INTERDISCIPLINARIAS%2520PARA%2520FORTALECER%2520LAS%2520HABILIDADES%2520COMUNICATIVAS%2520EN%2520LOS%ESTU.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&ved=2ahUKEwjqwPbW4bPwAhUFL6wKHcl2A1YQFjAAegQIBRAC&usg=AOvVaw1mCFSDSxcHh4s7ez7LcT0I

Moyá, M. (2016). Habilidades comunicativas y comunicación política. *Tesis doctoral.* Universidad Miguel Hernández. Departamento de psicología y salud. Consultado el 10 Octubre de 2020. Recuperado de: https://www.google.co.ve/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://dspace.umh.es/bitstream/110000/3208/1/TD%2520Moya%2520Ruiz%252C%2520Maria%2520Teresa.pdf&ved=2ahUKEwjL3bfL4rPwAhULUK0KHXrhAiUQFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw2C51Df_c542qOdG_uyb177

Gracia, M. Adam, A. Carbó, M. Rouaz, K y Astals, M. (2018). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 55 (2) ,1-16. DOI: 10.7 764/PEL.55.2.2018.3 Consultado el 19 Enero de 2021. Recuperado de: http://www.google.co.ve/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15544/1/684366.pdf&ved=2ahUKEwid3-P_4rPwAhUwgK0KHXJ6CDoQFjAAegQIBRAC&usg=AOvVaw1TT63NZf_8FER6-gx_1MXD

Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Handbook for innovate Learning Environments*. Paris, OCDE. Consultado el 10 Octubre de 2020. Recuperado de: https://bit.ly/2vohsHt

Martínez, J y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la Covid-19. *Revista de Educación y Humanismo* 22(39). Consultado el 25 Marzo de 2021. Recuperado de: http://www.DOI:https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.414

Nikleva, D y López, M. (2019). El reto de la expresión oral en educación primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 37 n° 3 pp. 9-32. Consultado el 25 Marzo de 2021.Recuperado de: http://www.google.co.ve/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://revistas.um.es/educatio/article/download/399141/272741/1342551&ved=2ahUKEwjKu_e247PwAhUQPa0KHXluBEsQFjABegQIBRAC&usg=AOvVAW0SVLgXq-PGaXBblh4w4qXb

Vargas. C y Apablaza, H. (2019). Competencia comunicativa en la formación inicial actual del profesor de matemática en Chile. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 12(3), 81-90.

Consultado el 27 Marzo de 2021. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300081

Páges. T. Hernández, C. Abadía. A. Briceño, C. Ubierto, A. Márquez, D y Jorba. H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora del aprendizaje. *Aloma* 34(1), 33-43. Consultado el 03 Enero de 2020. Recuperado de: http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/282

Willemse, T. Thompson, I. Vanderline, R y Mutton, T. (2018). Family- Scholl partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*. 44(3), 252-257. Consultado el 18 enero de 2021. Recuperado de: https://www.google.co.ve/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2018.1465545&ved=2ahUKEwiP2IP347PwAhULRa0KHQH3BIAQFjABegQIBRAC&usg=AOvVaw07b4VMWGGwJh9w_rCUME

Piñero, L. y Perozo, L. (2019). Ruta metodológica para avanzar en el periplo de la investigación educativa con variable compuesta o predicativa. *Revista Orbis.* N°. 42, p. 60-74, Noviembre. Consultado el 03 Enero de 2020. Recuperado de: http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/349

Díaz, V. y Calzadilla, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las ciencias de la salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1):115-121. Consultado el 18 Enero de 2021. Recuperado de: http://www.doi:dx.doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10.

Valvo, M. Pérez, C y Sierra, A. (2020). Responsabilidad social como estrategia inteligente desde la percepción estudiantil en universidades públicas. *Revista Orbis*, Núm. 47 año 16. 56-65. Consultado el 25 Marzo de 2021.Recuperado de: https://www.google.co.ve/url?sat&source=web&rct=j&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7610396.pdf&ved=2ahUKEwiJub3C5LPwAhUJO60KHeWQAmYQFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw0ynrTHc63rP2RKy8IYJyC0