



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD



**LA COMUNICACIÓN EFECTIVA COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA EN LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS PARA EL
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO TERCERA
LENGUA EN ESTUDIANTES ANDINOS**

TESIS

PRESENTADA POR:

DIANA ÁGUEDA VARGAS VELÁSQUEZ

PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN:

DOCENCIA EN IDIOMA EXTRANJERO INGLÉS

PUNO – PERÚ

2021



DEDICATORIA

A Guilia, mi madre, por su amor infinito y sembrar en mí, la perseverancia.

A Nery, mi hermana, por su confianza y sembrar en mí, la valentía.

Diana Águeda Vargas Velásquez



AGRADECIMIENTO

Me es oportuno volcar mi agradecimiento a todos los jurados que me fueron designados por la coordinación de investigación y a los docentes del programa de Segunda Especialidad por su aporte en mi aprendizaje en el idioma inglés, en especial un agradecimiento singular debo al Lic. Valerio Lorenzo Arpasi, por su orientación y colaboración durante la ejecución de mi proyecto de investigación.

Además, extendiendo mi agradecimiento al comandante PNP, director de la Escuela de Educación Superior Técnico Policial de la Policía Nacional del Perú, administrativos y alumnos PNP por el apoyo y colaboración que hicieron factible la aplicación del proyecto de investigación denominado la comunicación efectiva como estrategia para el desarrollo de las competencias lingüísticas en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes andinos.



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

RESUMEN 10

ABSTRACT 11

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 13

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... 14

1.2.1. Problema general 14

1.2.2. Problemas específicos..... 15

HIPÓTESIS 15

1.3.1. Hipótesis general..... 15

1.3.2. Hipótesis específicas..... 15

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 15

1.5. OBJETIVOS 17

1.5.1. Objetivo general..... 17

1.5.2. Objetivos específicos 17

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES 18

2.2. MARCO TEÓRICO 21

2.2.1. Generalidades estructura del sistema educativo nacional..... 21



De la educación superior.....	22
Práctica preprofesional	24
2.2.2. La cualificación del docente efectivo en la educación superior	26
¿Cómo solucionar este problema?	28
2.2.3. La comunicación efectiva	33
Locución eficaz.....	34
Escucha activa.....	35
Elementos que facilitan la escucha activa.....	36
Elementos a evitar en la escucha activa.....	36
Características	38
2.2.4. Las competencias lingüísticas.....	39
2.2. MARCO CONCEPTUAL.....	56

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO.....	58
3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO.....	58
3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO.....	59
3.4. PROBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO.....	59
3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO	60
3.6. PROCEDIMIENTO.....	60
3.6.1. Recolección de datos	60
3.6.2. Tratamiento de datos.....	61
3.7. VARIABLES.....	61
3.8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	61
3.9. APLICACIÓN DE LA TÉCNICA ESTADISTICA DIFERENCIAS EN DIFERENCIAS.....	62



CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS	64
4.2. DISCUSIÓN.....	77
V. CONCLUSIONES	87
VI. RECOMENDACIONES.....	88
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS.....	94

Área: Perspectivas teóricas de la educación

Tema: Calidad Educativa

Fecha de sustentación: 19 de octubre de 2021



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la preprueba.....	64
Figura 2 Nivel de competencia lingüística del idioma inglés del grupo experimental en la preprueba.....	65
Figura 3 Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la preprueba.....	67
Figura 4 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la posprueba.....	68
Figura 5 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo experimental en la posprueba.....	69
Figura 6 Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la posprueba.....	70
Figura 7 Comparación de promedios de la pre y posprueba del grupo control y experimental.....	72



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Nivel de competencias lingüísticas del idioma ingles del grupo control en la preprueba	64
Tabla 2 Nivel de competencias lingüísticas del idioma ingles del grupo experimental en la preprueba	65
Tabla 3 comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma ingles del grupo control y experimental en la preprueba	66
Tabla 4 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la posprueba.....	68
Tabla 5 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo experimental en la posprueba.....	69
Tabla 6 Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la posprueba.....	70
Tabla 7 Comparación del nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la pre y posprueba.....	71
Tabla 8 Grados de libertad y nivel de significancia.....	74
Tabla 9 Estadígrafos de la posprueba del grupo control y experimental.....	74
Tabla 10 Grados de libertad y nivel de significancia.....	75
Tabla 11 Resultados de la estimación de la técnica estadística de Diferencias en diferencias.....	75



ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

EESTP (Escuela de Educación Superior Técnico Policial)

RAE (Real Academia Española)

T de Student (Evaluación para el estudiante)



RESUMEN

La enseñanza de inglés en las escuelas rurales de nuestro país siempre fue un problema de enorme complejidad, ya que en la mayoría de los casos recién en los últimos años de la educación primaria estos niños hacen su primer contacto con esta lengua extranjera; en educación secundaria se ahonda el problema porque los profesores encargados de la materia tienen un conocimiento muy limitado o simplemente el curso es cambiado por otra materia mas no el inglés. El presente trabajo de investigación, tuvo como objetivo, determinar la influencia de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno; con el fin de enfocar el lenguaje como competencia comunicativa que asimila, modela y elabora una base en relación con el mundo actual de manera activa de cara a la problemática para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes andinos, quienes como lengua materna tienen el idioma quechua o aimara, como segunda lengua el castellano y por inserción a las exigencias de competencia actual, el idioma inglés como tercera lengua. Por ello se ejecutó una investigación de enfoque cuantitativo de método experimental de diseño explicativo. Para su efecto se trabajó con dos grupos de alumnos del segundo semestre de la EESTP – PNP – Puno, uno grupo de control y otro experimental, el primero constituido por treinta (30) alumnos y el segundo por veintiocho (28) alumnos. Los que fueron divididos en diferentes salones durante dos meses para aplicar la estrategia empezando con una prueba de entrada y al finalizar una prueba de salida. Llegando a la conclusión que la comunicación efectiva influye en las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes andinos en un 91.67% considerado dentro del logro previsto.

Palabras clave: Comunicación efectiva, competencias lingüísticas, idioma inglés, estudiantes andinos, estrategia didáctica.



ABSTRACT

Teaching English in rural schools in our country has always been a problem of enormous complexity, since in most cases it is not until the last years of primary education that these children make their first contact with this foreign language; In secondary education the problem is deepened because the teachers in charge of the subject have very limited knowledge or the course is simply changed for another subject but not English. The present research work aimed to determine that effective communication influences the linguistic competences of the English language as a third language in Andean students; in order to focus on language as a communicative competence that assimilates, models and develops a basis in relation to the current world in an active way in the face of the problems for learning the English language in Andean students, who have the Quechua language as their mother tongue or Aymara, as a second language, Spanish and, by insertion to the current competence requirements, English as a third language. For this reason, a quantitative approach investigation of an experimental method of explanatory design was carried out. For this purpose, we worked with two groups of students from the second semester of the EESTP - PNP - Puno, a control group and an experimental group, the first consisting of thirty (30) students and the second of twenty-eight (28) students. Those who were divided into different classrooms for two months to apply the strategy starting with an entrance test and at the end of an exit test. Reaching the conclusion that effective communication influences the linguistic competences of the English language as a third language in Andean students by 91.67% considered within the expected achievement.

Key words: Effective communication, linguistic competences, English language, Andean students, didactic strate.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, caracterizado por la era de la globalización, el aprendizaje del idioma inglés, considerado como el idioma universal, es de vital importancia principalmente para los estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria. La mayoría de la bibliografía básica de las distintas carreras se encuentra en inglés, al igual que la información necesaria en Internet. La enseñanza superior constituye el último peldaño hacia la profesionalización, por lo que representa la última oportunidad desde el punto de vista escolar, para que los estudiantes tengan un correcto dominio de este idioma. Después de culminada esta etapa, el egresado de educación superior debe estar en la capacidad de comunicarse y entender el inglés con profesionales de otras ciudades o países. En el Perú, el idioma inglés, ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad en los diferentes sectores productivos. Sin embargo, hasta hoy se percibe que no hay un aprendizaje logrado de este idioma y más aún en zonas andinas debido a muchos factores.

La investigación comprende cuatro capítulos: En el Capítulo I: Planteamiento del Estudio, donde se considera la formulación del problema, objetivos, justificación y formulación de la hipótesis. En el Capítulo II: Marco Teórico, antecedentes de la investigación, bases teóricas. En el Capítulo III: Metodología de la Investigación que comprende la operacionalización de variables, tipificación de la investigación, estrategia para la prueba de hipótesis, población, instrumentos de recolección de datos. En el Capítulo IV: Análisis e interpretación de datos y Discusión de Resultados y finalmente se arriba a conclusiones y recomendaciones. Además, se da a conocer las referencias bibliográfica y anexos.



1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Perú, Solo el 27% de docentes de inglés de secundaria tiene certificación para impartir clases, Dante Antonioli, representante legal en Perú de Pearson Educación, afirma, que esto implica que han llevado Educación y se han especializado en inglés. El otro 73% son maestros que, de manera formal, no tiene el nivel suficiente para dictar la materia. El Ministerio de Educación (Minedu) detalla mejor la realidad: según la línea base recogida para implementar el Programa de Fortalecimiento para docentes de instituciones educativas de educación secundaria, “el 64% de docentes de inglés tiene un nivel básico en el manejo del idioma”. ¿Por qué ocurre esto? “Hay varias razones. Por ejemplo, qué tanto interviene el Estado en la enseñanza del inglés; ya que en Perú no era obligatorio dictar el curso en primaria. También el hecho de que un porcentaje corto de colegios tiene Jornada Escolar Completa” (Menéndez, 2017)

La enseñanza de inglés en las escuelas rurales de nuestro país siempre fue un problema de enorme complejidad, ya que en la mayoría de los casos recién en los últimos años de la educación primaria estos niños quechua – aimaras de las zonas rurales muy alejadas hacen su primer contacto con esta lengua extranjera; en educación secundaria se ahonda el problema porque los profesores encargados de la materia tienen un conocimiento muy limitado o peor aún no conocen y muchas veces este curso es cambiado por otra materia mas no el inglés; y estos jóvenes al iniciar su estudios en educación superior arrastran el problema sumando a ello su obstinación por negarse a su aprendizaje del idioma inglés, generando malestar en el docente de inglés y su bajo aprendizaje en dicho idioma. Ello puedo corroborar tras mi experiencia como docente del idioma inglés desde el año 2010 en diferentes centros de idiomas extranjeros y universidades.



El Ministerio de Educación (MINEDU), indica que desde mayo del año 2017 se ha implementado el Programa de Fortalecimiento, para “mejorar la competencias metodológicas y comunicativas” de los profesores de inglés de las instituciones escolares públicas, este tema se agrava porque los profesores no dominan el idioma inglés en su totalidad. El Ministerio de Educación, debido a tales problemas, apostó por dar oportunidad a otros profesionales, pero que tengan dominio en el idioma inglés para la enseñanza de dicho idioma en instituciones educativas de nivel primario, secundario y superior, aparentemente todo marcha bien, sin embargo, otra vez se recae en problemas ya que tales profesionales no conocen sobre estrategias didácticas o métodos para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la EESTP – Puno, los alumnos debido a un doble esfuerzo, físico y mental que realizan dentro de la institución, muchas veces se muestran un tanto indiferentes con el aprendizaje del idioma inglés por ser un idioma extranjero, agravando dicho problema con alumnos que en nivel secundario no aprendieron el idioma inglés de manera adecuada sin valorar las cuatro habilidades del idioma inglés: hablar, escuchar, leer y escribir.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

- ¿Cuál es la influencia de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno?



1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Cuál es el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, antes del experimento?
- ¿Cuál es el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento?

1.3 HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis general

- La comunicación efectiva como estrategia didáctica influye positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno.

1.3.2. Hipótesis específicas

- El nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, antes del experimento, es deficiente.
- El nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes del grupo experimental de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento, es alto; en tanto, del grupo control está en proceso.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El trabajo de investigación se ha realizado porque el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés en la educación superior siempre ha sido bajo, ya que el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma siempre tuvo problemas



debido al nivel bajo del conocimiento o manejo de estrategias adecuadas para la enseñanza del idioma inglés por parte del profesor y el poco interés de los estudiantes debido a la percepción compleja para el aprendizaje del inglés porque la lengua materna en la mayoría de estudiantes es quechua o aimara. En el idioma quechua, en el plano escrito, existen solo las vocales "a", "i", "u". Las vocales del quechua son diferentes a las vocales del castellano. Los castellano hablantes que escuchan el quechua, creen que están escuchando las cinco vocales en el quechua. Y el aimara presenta seis fonemas vocálicos. A partir de tres cualidades (/a i u/), distingue tres vocales cortas y tres largas.

En la vecindad de una consonante uvular (/q, q^h, q', χ/), se presentan alófonos más centralizados, como [e o] para /i u/, respectivamente. Presenta solo monóptongos, no tiene diptongos sino que usa semivocales. En estas características, es similar al quechua. Entonces considerando las distinciones de las vocales de quechua o aimara. Pese a tales características marcadas, estos estudiantes tuvieron que aprender el idioma castellano como segunda lengua con interferencias lingüísticas (Motoceo) debido a la diferencia de las vocales, aumentando mayores deficiencias en pronunciación conocidos como vicios de dicción. Y debido a los cambios y exigencias, hoy se exige que aprendan el idioma inglés convirtiéndose muchas veces en una tarea demasiado complicada para los estudiantes bilingües.

Con la realización del proyecto denominado: La comunicación efectiva y las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes andinos, se pretende mejorar dichas competencias en el idioma inglés tanto para el profesor porque debe comprender que el aprendizaje del idioma inglés demanda mayor uso de métodos, estrategias didácticas y entre otros recursos y de entre ellas el más importante



una comunicación efectiva. En el aspecto académico, dicho trabajo aportará a investigaciones venideras relacionadas al tema como antecedente de estudio.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

- Determinar la influencia de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, antes del experimento.
- Establecer el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES

Los estudios de investigación que a continuación se detallan, en forma cronológica, indican que existe la necesidad de evidenciar la deficiencia respecto de las competencias comunicativas en el idioma inglés como segunda lengua.

Avendaño (2011), su proyecto titulado: Modelo de Comunicación Efectiva en la Gestión Gerencial Dirigido al Personal Directivo y Docente de la Unidad Educativa Batalla de Santa Inés Valencia Estado-Carabobo. El estudio tiene como objetivo proponer un modelo de comunicación efectiva en la gestión gerencial, dirigido al personal directivo y docente de La Unidad Educativa “Batalla de Santa Inés” en Valencia Estado Carabobo. El estudio se enmarcó dentro de la modalidad de proyecto factible con una fase de diagnóstico de tipo descriptivo con trabajos de campo y con una revisión bibliográfica. La unidad Educativa “Batalla de Santa Inés”, la cual es de 15 docentes. La información fue recolectada de la aplicación de un cuestionario, tipo de escala de Lickert con tres alternativas, cuya validez fue por medio de la aplicación al método Alpha de Cronbach el cual alcanzó un valor de 0,83, lo que indica que posee un alto grado de confiabilidad. Para representar los resultados obtenidos, se utilizaron cuadros estadísticos mediante representación de frecuencias y porcentajes. De esta forma, las conclusiones del diagnóstico se evidenciaron que en la mayoría de los casos no siempre existen buenas relaciones interpersonales entre el personal directivo-docente de la institución.

Palma (2011) realizó una investigación titulada: Relación Comunicacional y efectiva entre el docente y los estudiantes pertenecientes a la II Etapa de Educación



Básica en la Unidad Educativa “Luisa Cáceres de Arismendi” de Valencia Estado Carabobo. La investigación tuvo como propósito analizar la relación comunicacional y efectiva entre el docente y los estudiantes pertenecientes a la II Etapa de Educación Básica.

El tipo de investigación que se utilizó fue de campo descriptiva con diseño etnográfico y apoyado en la revisión documental. Para la recolección de la información se utilizó la observación participante, la entrevista, las notas de campo y dos cuestionarios; uno dirigido a 03 docentes y el otro a 30 estudiantes. Se obtuvo como hallazgos importantes que en la relación comunicacional y efectiva docente-estudiante, la actuación del docente está enmarcada en el poder, la autoridad, la amenaza y el saber absoluto frente al niño. La comunicación es unidireccional, uso inadecuado de estrategias dentro de un clima emocional carente de afectividad.

Por otro lado, en el trabajo de Tómalá, Angela & Chávez, Johnatan (2014) “La gestión de enseñanza y aprendizaje de inglés en el departamento de idiomas de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil y la competitividad del profesional egresado” tuvo como objetivo esencial determinar la situación actual y proponer mejoras en la gestión de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés del profesional y su competitividad en las carreras ofrecidas por la facultad. Estudio no experimental, cuyo enfoque es de carácter mixto, cualitativo y cuantitativo. Se toman tres poblaciones; profesores de inglés y estudiantes del departamento de idiomas, así como profesionales egresados de la facultad. Llegando a la conclusión que la competencia en la lengua inglesa del egresado adquirida en el Departamento de Idiomas limita enormemente sus oportunidades actuales en el mercado laboral en el que se desenvuelven y el departamento de idiomas no cuenta con las herramientas



tecnológicas adecuadas que ayuden tanto al docente como al estudiante al desarrollo efectivo de la enseñanza.

En el trabajo de González, Alma Rosa (2015), Monterrey – México, denominado “Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral” un trabajo investigación de tipo cualitativa que aborda la temática de estrategias de enseñanza. La pregunta de investigación en la que se trabajó fue ¿qué estrategias de enseñanza el docente promueve en sus alumnos de primaria para desarrollar la habilidad de producción oral o speaking con el objetivo de que dominen este segundo idioma? Para efectos de análisis, se pidió a 12 docentes de una Institución educativa bilingüe y privada, que contestaran un cuestionario relacionado con los métodos y estrategias de enseñanza que usan para que sus alumnos de primaria (1ro a 6to) se expresen en inglés.

Dentro de los principales hallazgos se encontró que la mayoría de los docentes se enfocan más en que sus alumnos desarrollen la habilidad de escuchar sobre la de hablar. Otro aspecto importante a considerar relacionado con esto es la adquisición de vocabulario, pues una de las maneras de hacerlo es escuchando, esto es esencial para que los alumnos puedan comunicarse en el idioma inglés de manera eficiente. La relevancia de este estudio para la institución, radica en que los docentes interesados en desarrollar en sus alumnos la habilidad de hablar, sobre las demás habilidades, podrán ahora saber cuáles estrategias ayudan a lograrlo; así como las técnicas y actividades didácticas que coadyuvan a que el alumno logre el objetivo de expresarse en inglés de manera exitosa.



2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Generalidades

Estructura del Sistema Educativo Nacional

El sistema educativo en el Perú, tal como señala la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (Modificado en los artículos 141, 142, 146, 147, y 153, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED), está organizada para responder a los fines y principios de la educación, así como, para adecuarse a las necesidades y exigencias del país. En este sentido su estructura contempla: etapas, modalidades, niveles y ciclos. Dentro de los ciclos se considera a la Educación Superior, se divide en Educación Universitaria orientada a la investigación, creación y difusión de conocimientos, así como al logro de competencias profesionales de alto nivel y la no universitaria orientada al campo técnico.

Capítulo I

De las disposiciones generales

Artículo 25°.- Características del Sistema Educativo

El Sistema Educativo Peruano es integrador y flexible porque abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa. Se adecua a las necesidades y exigencias de la diversidad del país. La estructura del Sistema Educativo responde a los principios y fines de la educación. Se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.

Artículo 26°.- Articulación y coordinación del Sistema Educativo El Sistema Educativo articula sus componentes para que toda persona tenga oportunidad de alcanzar un mayor nivel de aprendizaje. Mantiene relaciones funcionales con



entidades del Estado, de la sociedad, de la empresa y de los medios de comunicación, a fin de asegurar que el aprendizaje sea pertinente e integral y para potenciar el servicio educativo. Son medios que aseguran la trayectoria de los estudiantes:

a) La certificación, la convalidación, la subsanación, las pruebas de ubicación y cualquier otro tipo de evaluación del aprendizaje realizado dentro o fuera de las instituciones del Sistema Educativo.

b) Las complementariedades que amplíen las especialidades profesionales de las personas. Los organismos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa establecidos en el artículo 15°, definen los lineamientos para que cada Institución Educativa pueda hacer uso de estos medios.

De La Educación Superior

Artículo 116.- Definición y finalidad La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo Nacional, al que se accede al concluir la Educación Básica, y consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología, a fin de atender la demanda de la sociedad y contribuir a la sostenibilidad del país. Debe planificarse de acuerdo a la demanda de competitividad del país con sentido prospectivo. La Educación superior es impartida en las universidades, institutos y escuelas de Educación Superior que se rigen por su respectiva ley y reglamento.



Para la educación superior no universitaria que forma profesionales técnicos, educacionales y artísticos, con miras a garantizar la calidad de la oferta educativa en todo el sistema y el carácter universal de la educación básica, el currículum es único, abierto y flexible, basado en fuentes socio-culturales, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, y cuyos elementos básicos son: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Según Ibañez (2007), toda actividad institucionalizada tiene un carácter intencional, es decir se encuentra dirigida al logro de determinadas metas establecidas por la naturaleza funcional de la institución (p.41). El currículo de la educación superior tecnológica, está orientado a manifestar una formación científica, humanista y también productiva. Establece un área particular de estudio, que le permita al estudiante desarrollarse en las competencias laborales. El diseño curricular de la educación técnica superior, está orientada a formar al estudiante a nivel personal y profesional, para ser ciudadanos útiles y productivos a la sociedad, tiene por finalidad también realizar investigaciones e innovaciones tecnológicas para resolver problemas específicos en el proceso productivo.

Formación general, plantea aprendizajes comunes en todas las carreras profesionales, en asignaturas generales como: Informática, Comunicación, Matemática, Idioma Extranjero Sociedad y Economía, y Actividades de Investigación científica tecnológica.

Formación Específica, se refiere a los cursos propios de la especialidad o carrera tecnológica. Es el conjunto de materias científicas y tecnológicas, planteados en la malla curricular de cada carrera profesional técnica, realizada, teniendo el mayor porcentaje de la formación profesional, y están definidos en el perfil profesional,



acordes a las necesidades del desarrollo local y nacional. La formación específica espera que el estudiante logre:

- Plantear proyectos productivos de acuerdo con su carrera profesional, que orienten a cubrir las necesidades y exigencias del entorno laboral, o generando emprendimiento laboral.
- Planificar, organizar, dirigir y ejecutar las actividades relacionadas a su carrera profesional.
- Desarrollar planes de seguridad laboral para la conservación del medio ambiente.
- Ejecutar proyectos productivos como parte de su aprendizaje práctico durante su formación profesional, considerando los procedimientos de investigación y la ejecución del proyecto, de carácter creativo, innovador y que platee soluciones técnicas específicas.

Práctica Preprofesional

Es de carácter obligatorio y tiene por finalidad vincular la formación profesional. La práctica preprofesional pone en práctica lo aprendido en una situación real de trabajo, realizando tareas simples hasta las más complejas, el estudiante deberá aplicar los conocimientos adquiridos en su formación profesional, supervisados por la misma institución y monitoreados por personal de la institución educativa superior. Las prácticas tienen carácter formativo y su finalidad es poner en práctica lo aprendido. Tiene por finalidad complementar la formación específica y general desarrollando sus habilidades personales y comunicativas con el entorno laboral, es requisito necesario la realización de las prácticas preprofesionales para



la obtención de certificaciones y también para el proceso de titulación. El nuevo diseño curricular básico de la educación superior tecnológica basado en el enfoque por competencias laborales en una estructura modular, de tal forma que las capacidades alcanzadas por el estudiante, lo hagan competente para el desempeño profesional, en las funciones productivas (bienes y servicios) propias de una ocupación en el mercado laboral, expresadas en el perfil profesional (Minedu, 2016).

Hoy, el Perú en la educación básica como en la educación superior se trabaja el enfoque educativo por competencias, la misma que modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues es el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber, de saber hacer y de saber ser, en contextos determinados (Rué, 2002) Sin embargo, hasta hoy existe dificultades para la aplicación de las competencias en educación incluyendo las dificultades de llevar el enfoque por competencias a la práctica. El fracaso del funcionamiento del modelo por competencias viene dado, fundamentalmente, porque ha faltado detenerse en lo metodológico, que es, en definitiva, lo que permite transformar la realidad; si no profundizamos en lo metodológico, entendiendo los métodos como el “cómo hacer fundamentado”, no se accede al cambio y el modelo se queda flotando por sobre sus actores principales (profesores y estudiantes) y se configura solamente en discursos sociológicos, XVII epistemológicos y filosóficos necesarios, pero sin camino para la acción; acción dirigida a lo pedagógico, y dentro de lo pedagógico, a lo didáctico-metodológico, incidiendo en el cómo conducir el proceso de aprendizaje-enseñanza para lograr estudiantes competentes en múltiples direcciones (Ruiz, 2000).



Con respecto a la implementación de un modelo por competencias, se alcanza la propuesta de Perrenoud, (2005), en su texto “diez nuevas competencias para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la formación continua (Perrenoud, 2005).

2.2.2. La cualificación del docente efectivo en la educación superior

Según la RAE, el término cualificación se entiende aquel “conjunto de competencias profesionales, con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral”. Un propósito implícito, además crucial de la educación superior es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos. Metas formuladas más recientemente señalan que "deben aprender cómo aprender" y "pensar críticamente" La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades internacionales prestigiosas:



- Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica.
- Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento.
- Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones (Carlos, 2011).

Ha sido muy discutido que, en la educación universitaria y no universitaria el rol del docente es muy importante y consigo, la enseñanza de calidad que logra alcanzar las metas de enseñanza, mismas que se distinguen por su ambición y complejidad como buscar que los alumnos logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas.

Sin embargo, la educación superior en el Perú tras las presiones de innovación continua y la disposición de modelos educativos descontextualizados que no integra en su conjunto la visión institucional, por ejemplo, cuando ni siquiera se termina de consolidar la adopción de un nuevo modelo curricular se tiene que aplicar el siguiente, muchas veces logrando la confusión en los docentes al no comprender el modelo educativo. Y como resultado de lo antes expuesto es que a pesar de que en el discurso institucional las universidades e institutos de educación superior están cambiando, en la práctica esto no ocurre porque en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar (Díaz Á. , 2005).

Frente a ese problema, la experiencia de los estudiantes de educación superior consiste en vivir un currículo pobremente organizado y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban solo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos; Si bien pueden retener gran cantidad de información o logran conocer las



fórmulas, no saben dónde ni cuándo aplicarlas, o son incapaces de integrar y dar sentido a lo que han revisado.

¿Cómo solucionar este problema?

Con el fin de revertir la realidad del aprendizaje en la educación superior y lograr ser un docente efectivo para la enseñanza de cualquier materia, según Shulman (1986) el docente debe:

1. Tener dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. O sea, saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina.
2. Concebir el dominio pedagógico general que permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluyendo la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje.
3. Concebir el dominio pedagógico específico del contenido que permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina "la didáctica de la disciplina". Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz, así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos. El



dominio pedagógico, o "saber enseñar", es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe (Schoenfeld, 1998).

4. Dominio curricular en el que el docente diseñe programas de estudio, explicando el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos pertinentes (libro de texto, videos, utilización de las TIC, etc.).
5. Claridad acerca de las finalidades educativas. No solo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.
6. Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente. Por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el "ambiente" si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación, y difieren incluso dependiendo del lugar donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de "las reglas del juego" —explícitas o implícitas— que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la "cultura escolar"; y para el caso



concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada "cultura disciplinaria", que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecian o castiga y que la hace distinta a otra.

7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar. Requiere la capacidad —por parte del docente— de identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas (Shulman, 1986).
8. Capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado. Esta cualidad tiene dos componentes: uno es "la expectativa de obtener resultados" o la estimación que hace la persona acerca de que cierta conducta va a obtener los efectos deseados; la segunda es "la expectativa de efectividad", o convicción de que tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados esperados. Es la confianza de saber que se cuenta con la



capacidad para lograr el aprendizaje de los alumnos. Esta creencia es importante porque afecta diversas acciones docentes, como son las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad, el sentirse responsable por el aprendizaje de los alumnos y, en general, la parte afectiva de la enseñanza. Si bien podría darse el caso de que un mal profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente eficaz es que éste sabría reconocer sus fallas y limitaciones, sería sensible y abierto a la retroalimentación recibida de sus alumnos; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica y, por lo tanto, cualquier mejora a su labor (Bandura, 1977).

9. Conocimiento de sí mismo. Tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educacionales y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes.
10. El conocimiento experiencial. Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clase, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades y que muchas veces el docente deliberadamente utilizará para enfrentar de la mejor manera futuros problemas.



Además, el docente de educación superior debe formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes. Un excelente maestro debe diseñar cursos y aplicar métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancias a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes. Es por ello que ha postulado seis principios de una enseñanza efectiva en educación superior, que son:

1. Despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir.
2. Preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo.
3. Ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, sobre todo la primera, ya que es la característica de una enseñanza eficiente más citada por los estudiantes.
4. Metas claras y retos intelectuales: al estudiante le debe quedar claro lo que se espera de él y alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío.



5. Fomento de la independencia y control de su aprendizaje por parte del alumno y su activo involucramiento: la finalidad para el estudiante es que al término del proceso instruccional sea un aprendiz autónomo y autorregulado.
6. Aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar sus conocimientos a sus características, expectativas y deseos, y no al revés (Ramsden, 2007).

2.2.3. La comunicación efectiva

El proceso de comunicación refleja el sistema del pensamiento colectivo, y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad, y esa transmisión muchas veces es inconsciente y otras consciente. Cada persona al hablar o escribir, asigna dotaciones y connotaciones distintas y especiales a las palabras, sé es capaz de construir frases y enunciados de una manera muy particular. El lenguaje es comunicación viva que abstrae de manera simbólica a una realidad concreta y es instrumento de acción sobre las personas y sobre las situaciones. En tal sentido, el lenguaje como competencia comunicativa no es algo mecánico, sino que digiere, asimila, modela y elabora una expresión muy particular que se va dando en base a la actuación y relación con el mundo de manera activa, pues la experiencia abre el camino no continuar su proceso de desarrollo y madurez.

La comunicación Efectiva luego de consultar varias fuentes se pudo llegar a definir a la comunicación efectiva como la comunicación que, a través de buenas destrezas y formas de comunicación, logra el propósito de lo que se quiere transmitir o recibir (D'Aprix, 1996) Dentro de la comunicación efectiva el trasmisor y el receptor



codifican de manera exitosa el mensaje que se intercambia. O sea que ambos entienden el mensaje transmitido. También tenemos que la comunicación efectiva es: “explorar las condiciones que hacen posible que la comunicación sea provechosa y eficaz”. Los seres humanos estamos inmersos en la comunicación como peces en el agua, generalmente nos movemos entre palabra y significados sin ser consciente de las dinámicas subyacente. A través de las palabras pensamos, nos comunicamos, reflexionamos, nos expresamos, opinamos, nos peleamos e incluso nos distanciamos de lo que verdaderamente nos interesa. Según sea la calidad de comunicación que mantengamos con una persona, dentro de un grupo o en una organización así será la calidad de la relación que obtendremos. Estas habilidades pueden relacionarse a lo que Howard Gardner considera como inteligencia intra e interpersonal y que posteriormente fue denominado por Goleman como inteligencia emocional. En resumen, la afectividad consiste en un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan los actos humanos incidiendo en el pensamiento y en las acciones que se generen a partir de una situación. Para Oliveira, Rodríguez y Touriñán, la cognición y el afecto son esferas interactivas (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etcétera), que al trabajar en conjunto permiten que el desarrollo humano evolucione. (Vásquez, 2006) El gestor al ser responsables en orientar el aspecto administrativo deben fomentar una comunicación afectiva de manera positiva que permita un diálogo abierto y ser consciente de que el personal es un ser complejo y completo que requiere de diversas conocimientos para desarrollarse lo mejor posible.

La comunicación efectiva se clasifica en:

- Locución eficaz

Es una técnica vocal relacionada con la comunicación. La locución eficaz te permite alcanzar un grado máximo de comprensión oral, enriqueciendo



ampliamente tus relaciones interpersonales y evitando a la vez incómodos malos entendidos (Alencar, 2007) Además ayudará a aumentar tu nivel de seguridad y de autoestima, al aportarte un mejor nivel de expresión, lo cual muchas veces es sinónimo de formación cultural y descubrirás la gran cantidad de posibilidades que tienes de comunicarte a través de tu voz, siempre y cuando sepas cómo utilizar las entonaciones apropiadas para expresar tus ideas, emociones y sentimientos. (Jakobson, 1960)

La locución eficaz se caracteriza por una pronunciación clara y precisa, entonación interpretativa, impostación, proyección de la voz, respiración diafragmática, la relajación de los músculos que intervienen en la fonación e higiene vocal, su voz no es intimidante y emite energía en su expresar. En la enseñanza la locución eficaz es importante porque ayuda a una adecuada interacción entre el profesor y los estudiantes (Jácome, Bericio, & Chimentón, 2019).

- Escucha activa

Saber escuchar es igual, o incluso más difícil, que saber hablar. La escucha activa es un elemento indispensable en la comunicación eficaz.

La falta de comunicación que se sufre hoy día se debe en gran parte a que no se sabe escuchar a los demás. Se está más tiempo pendiente de las propias emisiones, y en esta necesidad propia de comunicar se pierde la esencia de la comunicación, es decir, poner en común, compartir con los demás (Bellver, 2019)

La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. ¿Cuál es la diferencia entre el oír y el escuchar?



Existen grandes diferencias. El oír es simplemente percibir vibraciones de sonido. Mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha efectiva tiene que ser necesariamente activa por encima de lo pasivo. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para llegar a entender a alguien se precisa asimismo cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona.

Elementos que facilitan la escucha activa

Disposición psicológica: prepararse interiormente para escuchar. Observar al otro: identificar el contenido de lo que dice, los objetivos y los sentimientos.

Expresar al otro que le escuchas con comunicación verbal (ya veo, umm, uh, etc.) y no verbal (contacto visual, gestos, inclinación del cuerpo, etc.).

Elementos a evitar en la escucha activa

No distraernos, porque distraerse es fácil en determinados momentos. La curva de la atención se inicia en un punto muy alto, disminuye a medida que el mensaje continúa y vuelve a ascender hacia el final del mensaje, Hay que tratar de combatir esta tendencia haciendo un esfuerzo especial hacia la mitad del mensaje con objeto de que nuestra atención no decaiga. (Mc. Farland, 1962)

- No interrumpir al que habla.
- No juzgar.
- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras.

- No rechazar lo que el otro esté sintiendo, por ejemplo: "no te preocupes, eso no es nada".
- No contar "tu historia" cuando el otro necesita hablarte.
- No contra argumentar. Por ejemplo: el otro dice "me siento mal" y tú respondes "y yo también".
- Evitar el "síndrome del experto"
- Emplear preguntas abiertas, que fomentan el diálogo.
- Permite corregir si identifica un error
- Muestra interés en lo expresado.
- Muestra interés a su interlocutor.
- Es empático con los problemas de sus estudiantes.
- Mira a los ojos cuando conversa con su interlocutor.

Escucha activa



Fuente: Gráfico de Bellver

¿Cómo lograr la comunicación efectiva? La Comunicación asertiva es una herramienta de la comunicación que favorece la comunicación eficaz entre interlocutores. Al ponerla en práctica estamos fomentando el respeto por uno mismo y respetamos a los demás.



La comunicación asertiva se basa en una actitud personal positiva a la hora de relacionarse con los demás y consiste en expresar opiniones y valoraciones evitando descalificaciones, reproches y enfrentamientos. Esto implica que la comunicación asertiva es la vía adecuada para interactuar con las personas (Avendaño, 2004). La comunicación asertiva es la capacidad de respetar a otros y hacernos respetar por otros a partir del lenguaje verbal, no verbal y actitud. Una definición clara es: «expresar tus opiniones, gustos, deseos o reclamar tus derechos respetando siempre los derechos de los demás». Se produce una comunicación asertiva cuando se expresa un mensaje en el que las palabras y los gestos transmiten claridad y, al mismo tiempo, una actitud de empatía hacia el interlocutor. En otras palabras, se trata de comunicar las propias ideas de manera sincera y creando un clima positivo y sin ánimo de conflicto.

Para que la comunicación asertiva sea posible es necesario controlar las emociones, de tal manera que se eviten tanto las actitudes agresivas como las sumisas o pasivas. En este sentido, la agresividad en la comunicación es una fuente de conflictos y una actitud sumisa resulta igualmente perjudicial (un ejemplo de comunicación sumisa sería dar la razón al otro y no defender la propia posición con el propósito de evitar un posible enfrentamiento verbal).

Características

- Las personas asertivas tienden a tomar decisiones.
- La asertividad se basa en el respeto mutuo, es un estilo de comunicación efectivo para relacionarte con la gente que te rodea.
- Está dispuesto a resolver conflictos.
- Se siente libre de expresar sus pensamientos, deseos y sentimientos.
- Es capaz de iniciar y mantener relaciones placenteras con la gente.



- Conoce sus derechos.
- Tienes control sobre sus impulsos e ira. No significa que reprime sus emociones, sino lo puede controlar y expresarlos de manera adecuada.
- Es capaz de realizar acuerdos con otras personas.
- Tiene en cuenta sus necesidades y las de los demás.

2.2.4. Las competencias lingüísticas

La competencia lingüística se sitúa en el acto del habla, en la realización, en el momento en que el hablante concreto utiliza el lenguaje como un medio para conseguir diversos objetivos (Bronckart, 1985), en el lenguaje como actividad. La concepción del lenguaje como acto y actividad tiene precedentes lingüísticos relevantes: Desde Von Humboldt a Kart Bühler. Bühler conserva la idea humboldtiana de que lo esencial del lenguaje **es un modo especial de actividad del espíritu humano**; además distingue en la actividad del lenguaje el acto (sprechakt) de la acción (Sprechhandlung). La acción lingüística es la que hace del lenguaje un medio: se habla a los demás con diversos objetivos que van desde el querer ayudarlos, al engañarlos, ordenarles determinadas acciones, etc. En cierto modo, la acción se asimila al habla de Saussure. Bühler relaciona el acto lingüístico con el acto de significar y con el acto otorgador de sentido.

El acto lingüístico de Bühler, el acto de comunicación, es en cierto modo un “drama de tres personajes”: **el mundo, el contenido objetivo de que se habla**; el locutor y el destinatario. De ahí que todo enunciado lingüístico resulte un signo triple, un acto de significar orientado hacia tres direcciones: el contenido comunicado y en este sentido es representación; al destinatario, apelación; al locutor, expresión. (Buhler, 1979) Luego Jakobson completará el cuadro con otras funciones del lenguaje: poética, metalingüística, fática. **Como el propio Bühler dice: “Triple es la función del lenguaje humano: manifestación, representación y repercusión.**



La competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Chomsky en *Aspects of Theory of Syntax* (1985) por ejemplo, a partir de las teorías del lenguaje, estableció el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

Perrenoud analiza y critica, por ejemplo, las competencias muy generales o competencias transversales:

- Nunca es fácil delimitar familias de situaciones cuyo tratamiento requiera la misma competencia. (2008, p. 64)
- Podríamos estar tentados a definir una competencia general llamada, por ejemplo, «saber resolver un problema matemático». Lo cual significaría: disponer de todas las habilidades, todos los conocimientos y todas las actitudes permitiendo identificar los datos y encontrar la solución o, por lo menos, una solución aceptable. Dudo que exista una competencia semejante, válida para todos los problemas matemáticos. Es indispensable distinguir entre varias, en función del tipo de obstáculos a superar y del tipo de razonamiento a efectuar. (2008, p.77)
- Se puede entender la atracción que sienten numerosos sistemas educativos por las competencias llamadas transversales.



La idea seduce: si pudiéramos extraer unos denominadores comunes de la diversidad de prácticas humanas, la educación básica podría concentrarse en su desarrollo, sin perderse en la complejidad, ni agotarse en conflictos ideológicos insuperables. La lista de las competencias transversales no está establecida definitivamente. Sin embargo, en casi todos los sistemas, se encuentran competencias como saber comunicar, saber observar, saber analizar, saber buscar y clasificar informaciones, saber adaptarse, saber innovar, saber decidir, saber negociar, saber argumentar. [...] ¿Quién no desearía preparar un número inmenso de situaciones y prácticas, desarrollando una decena de competencias transversales? ¿Pero existen tales competencias? Todo el mundo estará de acuerdo en que casi todas las situaciones de la vida requieren razonar, analizar, observar, negociar, decidir, comunicar. Queda por determinar si estos rasgos casi universales de la acción humana corresponden a igual número de competencias. (2008, p.79) en el caso de la comunicación: existen varias competencias, cada una se adapta a una determinada modalidad de comunicación o análisis y moviliza recursos específicos, conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes para tal familia de situaciones, y que difieren en el caso de tener otra familia. Como lo expresa Perrenoud, resulta particularmente difícil definir las competencias: entre las competencias-situaciones transversales y las competencias-situaciones demasiado específicas hay un problema muy serio de análisis tanto de las situaciones, su agrupación en familias como de los recursos cognitivos necesariamente involucrados. Solo estos análisis finos pueden hacer operativa, en los planos educativo y didáctico, “la educación basada en competencias”; y por lo regular estos análisis finos no están hechos, o lo están, pero de manera muy fragmentaria, o se dejan a la responsabilidad de los maestros, lo que resulta un encargo verdaderamente desmesurado. Los recursos Un



segundo bloque de términos gravita en torno al de “recurso”. Perrenoud establece, para comenzar, nuevas dicotomías:

- Disponibles vs. No disponibles. Esta dicotomía es contraria o francamente contradictoria con los planteamientos constructivistas con los que dice estar de acuerdo, porque no da cabida a construcciones intermedias o parciales de recursos y más bien hace pensar en la presencia o ausencia total de los mismos (ya sea en el individuo, si se trata de un recurso interno o en el contexto, si se trata de uno externo). Resulta contradictoria también con la idea de que las competencias evolucionan, pues si hay evolución, hay puntos intermedios.
- Intelectuales vs. Emocionales. Esta distinción también es cuestionable desde el punto de vista de, por ejemplo, Piaget o Vergnaud, para quienes el esquema es una totalidad dinámica que tiene componentes epistémicos, inferenciales, procedimentales, volitivos y emocionales ligados a la acción.
- Internos (el sujeto los tiene y los registra en su memoria o en la “memoria del cuerpo”) vs. Externos (documentos, herramientas, computadoras, cooperación con otros). Parece una distinción absoluta, aunque él mismo relativiza al admitir que el sujeto debe ser capaz de usar los recursos. Que un objeto material sea o no un recurso depende de quién actúa y en qué situación contextual. Todos los objetos de la realidad pueden ser vistos o no como recursos frente a una situación y sus “parámetros específicos”. Nos encontramos aquí, pues, frente a otra distinción que debería ser definida interactivamente, en congruencia con la concepción unitaria de la competencia-situación: el recurso es recurso para alguien y frente a una situación específica, y por tanto sólo lo es en la del espacio de la



interacción. Enseguida, clasifica los recursos internos así: Saberes, habilidades y otros. Las primeras dos clases son de orden cognitivo y la última no. Aparecen entonces nuevas dicotomías: universales/locales (contextos específicos – la cultura, el taller–, experiencia personal), explícitos/tácitos. Despejemos primero la tercera clase de recursos, pues no nos ocuparemos de su análisis por ser no cognitivos e implicar toda una psicología de la esfera emocional y una sociología psicológica de las “disposiciones” (Lahire, 2012): son los otros, muy diversos: incluye desde actitudes, posturas, valores y normas hasta disposiciones como la empatía, la sangre fría, el rigor, la tolerancia, la perseverancia. La primera clase de recursos, los saberes, se subclasifican en declarativos (“modelos de la realidad”), procedimentales (“saber cómo hacer, métodos, técnicas”) y condicionales (saber cuándo intervenir de tal o cual manera). Perrenoud afirma que se representa en general a los saberes (¿explícitos?) bajo el modelo de los saberes escolares, científicos, en forma de textos que enuncian definiciones, leyes, regularidades, causalidades. “Al otro extremo del continuum, se encuentran saberes tácitos o implícitos, cuya enunciación exige un trabajo de formalización no necesario para actuar, pero que podría serlo para justificar una acción o transmitir estos saberes a alguien” (2012, p. 57-58).

Con lo mencionado anteriormente se debe comenzar un trabajo de toma de consciencia para poder justificar cómo hago lo que hago y, eventualmente, para poder expresarlo y “transmitirlo”: sé gatear, pero no sé exactamente cómo gateo hasta que realizo un proceso de toma de consciencia y conceptualización propiamente dicho. Si es así, se está hablando del proceso de conceptualización y la necesaria toma de



consciencia de la organización de las acciones que Piaget estudió con mucho detalle y que ya mencionamos con anterioridad. Al respecto, vale la pena también mencionar las observaciones que ha realizado Vergnaud sobre la dificultad que los expertos reconocidos tienen para describir sus modos de proceder. Justamente en este punto de su texto, Perrenoud menciona la noción de “conocimientos-en-acto” de Vergnaud, al ampliar la explicación sobre los conocimientos tácitos, implícitos o no declarativos. Sin embargo, queda la duda de en qué clase de saberes habría que insertar estos conocimientos-en-acto (almacenados en la “memoria del cuerpo”), según su perspectiva, pues obviamente no son declarativos, procedimentales ni condicionales. Se hace necesario subrayar que en la última versión expuesta por Vergnaud (2009) de La Teoría de los campos conceptuales, él no habla más de “conocimientos-en-acto” (los textos citados por Perrenoud datan de 1990, 1994 y 1996) sino de las invariantes operatorias de los esquemas, que son los conceptos-en-acto y los teoremas-en-acto, los componentes epistémicos de los mismos. (Díaz M. , 2008) Esta distinción juega un papel importante en su teoría y en su reelaboración del concepto de esquema piagetiano.

Finalmente, dentro de la clase de los saberes procedimentales se incluye al “saber cómo hacer” (que quizá calque la expresión inglesa Know How), los métodos y las técnicas. Sin embargo, luego, el “saber-hacer” aparece en la segunda clase de recursos (un nivel arriba en la clasificación): las habilidades, además identificadas con los esquemas. Nuevamente, el encaje de los conceptos en las clases y subclases no es claro: por momentos el “saber hacer” es una clase de recurso (habilidad) y en otros una subclase de saber: saber procedimental. La crítica anterior es válida si suponemos que saber-cómo-hacer y saber-hacer son expresiones sinónimas. En otras palabras: el saber-hacer y la habilidad son una clase de recurso (habilidad) y al mismo tiempo una subclase de saber (procedimental). Esto causa no pocas confusiones, que no se despejan



aun cuando Perrenoud lo intenta. Persiste un problema de inclusión lógica de las categorías empleadas, que a nuestro juicio no se resuelve.

Más allá de las reflexiones lingüísticas sobre el acto verbal o de las escuelas filosóficas que también lo estudian en sentido del uso, dos son los responsables de una nueva orientación en la consideración del lenguaje como actos de habla: Austin y Searle. Austin parte de la constatación de la existencia de dos tipos de enunciados: preformativos (cuando describe una determinada acción de su locutor o si su enunciación equivale al cumplimiento de la acción); y constatativos (cuando sólo tienden a describir un acontecimiento).

Austin clasificó los actos de habla afirmando que, al enunciar una frase cualquiera, se cumplen tres actos simultáneamente:

- Acto locutivo: en la medida en que se articulan y combinan sonidos, y también en la medida que se evocan y combinan sintácticamente las nociones representadas.
- Un acto ilocutorio: en la medida en que la enunciación de la frase constituye de por sí un determinado acto.
- Un acto perlocutorio: en la medida en que la enunciación sirve a fines más lejanos y que el interlocutor puede no comprender, aunque domine perfectamente la lengua. Así, al interrogar a alguien podemos tener la intención de ayudarlo, perturbarlo, etc. (Austin, 1962)

De los tres tipos de actos, el que ha sido más debatido es el elocutivo o ilocutorio; pero prácticamente todas las lenguas tienen expresiones que se refieren el: aseverar, enunciar, describir, aconsejar, observar, comentar, ordenar, suplicar, criticar, etc. Por otro lado, Searle se ocupó especialmente de este acto a que caracteriza en los



siguientes términos: “En la realización de un acto elocutivo el hablante intenta producir un cierto efecto haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto, y por lo tanto, si está usando palabras literalmente, intenta que este reconocimiento se logre en virtud del hecho de que las reglas para el uso de las expresiones que emite asocian las expresiones con la producción de este efecto”.

Cabe aclarar que, en los usos lingüísticos cotidianos, y precisamente por conocimiento de usos sociales del lenguaje por parte de los usuarios no se emplean marcadores específicos de los actos elocutivos. En estas situaciones la fuerza elocutiva de los enunciados es inferida por los intérpretes al relacionar emisiones con contextos. También puede suceder que los indicadores superficiales de fuerza elocutiva no coincidan con la intención subyacente. Se trata de actos de habla indirectos en los que el significado literal es solo la vía para acceder al significado intencional la distinción y combinación de intenciones aparentes y subyacentes es uno de los recursos que permite que el lenguaje sea un instrumento, poderosamente regulable, de transmisión de intenciones.

Para la mayoría de los estudiosos de los actos de habla, el signo es la unidad de comunicación, o en todo caso no lo es por sí mismo sino en tanto representa o materializa la unidad mínima de comunicación que es el acto ilocutorio.

Los actos ilocucionarios se definen por un conjunto de condiciones y reglas que determinan su naturaleza. De las condiciones estudiadas actualmente destaca la llamada condición de sinceridad. Por ejemplo, en el acto ilocutorio de aseverar se presupone que quien asevera cree en que lo que se asevera representa un estado efectivo de cosas. El principio de que el lenguaje es un instrumento para compartir estados mentales parece confirmarse precisamente con la idea de que los actos intencionales



como creer algo, desear algo, etc., constituyen las condiciones de sinceridad de los actos ilocutivos.

Existe una dimensión básica en los actos elocutivos que con Searle se ha dado en llamar la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo: algunas ilocuciones tratan de lograr que el mundo se ajuste a lo que en ellas se dice, mientras que otras intentan ajustarse al estado del mundo. Por ejemplo, cuando se ordena algo, lo que se intenta es que la realidad cambie, por el contrario, al aseverarse pretende que lo dicho se corresponde con el mundo.

Searle propone la siguiente taxonomía de los actos elocutivos:

1. **Representativos:** Su propósito es comprometer al hablante con la verdad de la proposición expresada. Verbos que expresan esta categoría: afirmar, declarar, sostener, decir, informar, concluir, deducir, suponer.
2. **Directivos:** Son intentos del hablante para lograr que el oyente lleve a cabo alguna acción. Verbos: ordenar, mandar, pedir, insistir, preguntar, interrogar, suplicar, abogar por, invitar, sugerir, permitir, aconsejar, retar, desafiar, provocar.
3. **Comisivos:** Son actos de habla cuyo objeto es comprometer al hablante con algún futuro curso de acción. El verbo realizativo que corresponde de forma más clara a este tipo de actos de habla es prometer, aunque otros verbos usados en futuro como hacer, intentar o favorecer representan también esta categoría.
4. **Expresivos:** Transmiten un estado psicológico del hablante acerca del estado de cosas expresado en el mismo enunciado. Los verbos típicamente usados son agradecer, congratularse, disculparse, alegrarse, deplorar, etc.



- 5. Declaraciones:** La realización con éxito de la fuerza elocutiva da lugar a la correspondencia entre el contenido del enunciado y el estado de cosas en la realidad. Verbos como declarar o expresiones como por la presente, tienen la virtualidad de realizar este tipo de actos elocutivos, siempre que las condiciones de la situación sean las apropiadas (Searle, 1999).

Por la clasificación anterior resulta evidente que el número de cosas que se hacen con el lenguaje o lo que es lo mismo, el número de funciones comunicativas del lenguaje es muy pequeño. Sin embargo, en lenguas como el castellano se han especializado palabras, expresiones y otros recursos para representar las variedades de alocución de tal modo que esta representación se ha vuelto compleja, sutil y refinada.

En síntesis, cuando el lenguaje se toma como actividad se distinguen tres planos de descripción: locutivo, elocutivo, perlocutivo. El plano perlocutivo concierne a un ámbito más general que el de la comunicación intencionada. El requisito es que exista un intérprete que se sienta afectado por el signo. El plano elocutivo exige la presencia de pautas comunicativas intencionales, aunque no necesariamente la utilización de lenguaje verbal, puede ser, por ejemplo, un sistema gestual; los niños entre 9 y 12 meses pueden pedir (protoimperativos) o declarar (protodeclarativos), por medio de gestos. El nivel locutivo exige no solo intencionalidad, sino carácter verbal.

Por todo ello, la competencia comunicativa podrá ser definida como el conjunto de las normas, principios y signos que el hablante emplea en el acto comunicativo. En términos de Coseriu, el “saber expresivo”. Así mismo, Hymes (1971), dice que la competencia comunicativa supone por parte del hablante, miembro de una comunidad y dotado de ciertos roles sociales, una serie de saberes. Con su modelo



“Speaking” pretende definir cuáles son los parámetros que el hablante moviliza en su competencia comunicativa:

S = (Situation): situación (lugar, momento, marco).

P = (Participants): participantes

E = (Ende): finalidades, objetivos

A = (Acts): datos, secuencias de actos

K = (Keys): tonalidades

I = (Instrumentalities): códigos y canales

N = (Norms): normas

G = (Genders): géneros (conversación, discurso, argumentación) (Gómez, 2011)

Según Noam Chomsky, desde su nacimiento cada individuo tiene incorporado un mecanismo para la adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device: LAD), de forma que el niño, a partir de todos los sonidos que llegan a sus oídos, pueda extraer la concepción lingüística que constituye la base para el lenguaje del adulto. En 1973 Coseriu ya distinguía en el lenguaje tres niveles, cada uno de los cuales se correspondía con un tipo de saber lingüístico. Como puede verse en el esquema siguiente:

- Nivel saber producto
- Universal elocucional totalidad de lo hablado
- Histórico idiomática lengua abstracta
- Individual expresivo “texto”

Esta inicial diferenciación pervive en la obra antes aludida especialmente dedicada a la competencia lingüística, en donde procede a la revisión del concepto tal



como éste ha sido entendido por estructuralistas y transformacionalistas. La distinción entre el saber lingüístico y la concreción del mismo que aparece en Saussure no resulta tan original según Coseriu si se toman en cuenta por ejemplo las palabras que las distintas lenguas emplean, intuitivamente, para diferenciarlas: “parole”, “langue”, “habla”... Al oponer “lengua” y “habla”. Saussure atribuye al habla todo lo que es realización, empleo.

La dicotomía de Chomsky entre competente y performance es, siempre según Coseriu, menos ambigua: “Para denominar los hechos sobre los que se basan son preferibles los términos de Chomsky, porque son menos equívocos y porque lo que se quiere decir no sólo lo nombra, sino que también lo caracterizan. La lengua, en Chomsky, no solo está dada como lengua, sino como ya como lo que es: **un saber, una competencia**. Asimismo, el habla no solo está dada como habla, como una forma determinada de la lengua, sino como ejecución, como realización de una saber en el hablar”.

La diferencia radical entre el planteamiento de Saussure y el de Chomsky tiene que ver con el contenido de la competencia y en cómo se de ese saber en los hablantes. Para Saussure, el conocimiento de la lengua es inconsciente y consiste más bien en unidades estáticas delimitadas por relaciones paradigmáticas; para Chomsky, el conocimiento es intuitivo y consiste en “reglas gramaticales” de formación de oraciones (Bernárdez, 1982)

Para Coseriu, una teoría de la competencia lingüística ha de basarse en varios principios y niveles, que trasciendan las especializaciones de Saussure y Chomsky:



“Una teoría de la competencia lingüística que tenga una base objetiva ha de partir de dos comprobaciones o consideraciones generales, es decir, por una parte, que la lengua:

- es una actividad humana universal
- que los individuos como representantes de tradiciones comunitarias del saber hablar.
- llevan a la práctica individualmente;

Y, por otra parte, que una actividad, y por tanto la actividad del hablar, puede ser considerada

- como actividad
- como el saber en el que se basa esa actividad y
- como el producto de esa actividad (Coseriu, 1992)

De acuerdo con los tres niveles del lenguaje, **para Coseriu el contenido del saber lingüístico tendrá también tres grados y cada uno de estos saberes implica distintos grados de semantividad:**

1) El saber hablar en general o saber elocucional

Tiene que ver con los principios de congruencia del pensamiento consigo mismo y con el conocimiento general de las cosas. La norma de la congruencia también se manifiesta en la norma de la conducta de tolerancia: todo hablante espera de los otros emisores mensajes con sentido y que, a su vez, los otros lo interpreten con tolerancia. En cuanto a los grados de semantividad, a este saber le corresponde la designación.



2) El saber idiomático o competencia lingüística particular

Incluye tanto lo dado, es decir, signos dotados de forma y contenido, tanto como procedimientos para que, a partir de lo dado se realice la actividad lingüística. El juicio que para el hablante merece el conocimiento idiomático, tiene que ver con el conjunto de tradiciones (lo aceptado) por la comunidad del hablante y se refiere a él como “lo correcto”. Le corresponde el nivel de semanticidad del significado.

3) El saber expresivo o competencia textual

Se refiere al plano del discurso o texto; su contenido consiste en procedimientos con normas inherentes. Las normas se manifiestan porque el hablante asigna a los textos el juicio de lo apropiado según el contexto y la situación concreta. El grado de semanticidad propia de este saber es el sentido (Coseriu, Lecciones de Lingüística General, 1981)

El trabajo de investigación por su intención, para la segunda variable competencia lingüística se consideró la tesis de Coseriu.

El inglés ha sido elegido como el idioma de la comunicación internacional. Es, en esta era, la gran lengua internacional, y que afecta más o menos directamente a los diversos campos y profesiones. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente" (Chango, 2009). Estimaciones recientes sugieren que unos 402 millones de personas lo hablan como su primer idioma, así como es utilizado en la actualidad por más de 1 000 millones de hablantes no nativos, su aprendizaje constituye una prioridad desde los niveles primarios de enseñanza, llegando al punto máximo de la educación superior, donde su conocimiento y cualidades en los diferentes aspectos de audición, expresión e interpretación deben ser elevados.



Dentro de las organizaciones se ha establecido como requisito fundamental que los profesionales tengan un dominio en esta lengua, para poder ser contratados en determinados cargos y puedan tener la posibilidad de una movilidad laboral internacional. El inglés es sin duda la lengua que más se enseña en el mundo, se lo enseña como lengua extranjera en más de 100 países como: China, Rusia, Alemania, España, Egipto, Brasil y Ecuador. En la Unión Europea el inglés es una lengua obligatoria en 14 países o regiones empezando en la etapa de primaria. En el 2009, el 73% del alumnado matriculado en primaria en la Unión Europea estaba aprendiendo el inglés. En la educación secundaria obligatoria el porcentaje superó el 90% y en la formación pre-profesional y profesional de grado medio alcanzó un 74.9% (Hernández, 2014).

Es la educación superior el último escalón y la última opción desde el punto de vista escolar para alcanzar un buen nivel en este idioma. En diversas universidades del mundo, cuyos estudiantes no poseen como lengua materna el inglés, se ha potencializado y se continúan desarrollando estructuras y mecanismos para enseñar este idioma.

En América Latina, aunque se ha avanzado en el reconocimiento de la importancia de los idiomas en el proceso de formación profesional, al grado de que muchas instituciones de educación superior los contemplan como materia obligatoria dentro del currículo, todavía no se logran los resultados deseados en el grado de conocimiento y dominio.

1. En muchos casos se carece de docentes con el perfil lingüístico para incidir efectivamente en el aprendizaje de los idiomas.



2. Derivado de la dinámica de cada institución, existe poco interés-motivación por el aprendizaje de otros idiomas, ya que se percibe como una materia desvinculada del programa de estudios.
3. Se carece de la infraestructura necesaria para la enseñanza de idioma (bibliotecas, laboratorios multimedia, internet, etc.).
4. Por lo que es un problema de recursos financieros, y evidentemente un problema de carácter estructural porque en los niveles previos de estudios poco se ha avanzado o se hace muy lentamente.

El aprendizaje del idioma inglés o la consolidación de su dominio en la Educación Superior son de vital importancia para los estudiantes universitarios. Su conocimiento permite la consulta de importante bibliografía como libros, documentos e información en la web, la mayoría de los cuales se encuentra en este idioma, posibilita conocer nuevas culturas y tradiciones, relacionarse con el mundo y por lo tanto entrar en espacios desconocidos hasta ese momento. Es la oportunidad de entender y analizar mejor la sociedad de alrededor, percibir sus características, formas de actuar y sentimientos (Chávez & Santos, 2017).

La enseñanza del inglés ha predominado en la mayoría de contextos educativos como una forma de posibilitar la adquisición de habilidades de comunicación. La necesidad de capacitar a los estudiantes para que aborden de manera adecuada las actividades académicas dentro de su formación ha dado como resultado formas particulares de enseñar el idioma inglés en relación con el conocimiento, la que permite que los estudiantes practiquen las habilidades lingüísticas del idioma en el proceso de estudio de un curso académico a través del desarrollo del habla, la lectura, la comprensión auditiva, la escritura, las formas gramaticales y algunas subhabilidades



como la toma de notas. A pesar de que se valora inmensamente el desarrollo de las habilidades que permitan el aprendizaje académico y cognitivo mediante la exposición al lenguaje académico (Cummins, 1981).

Crandall y Kaufman (2002) presentan los siguientes retos para la enseñanza del inglés basada en contenidos para la educación universitaria:

1. Identificar y desarrollar el contenido apropiado; motivar a los docentes a que participen en este tipo de instrucción; desarrollar y mantener la comunicación y la colaboración entre docentes; desarrollar suficiente conocimiento entre disciplinas e institucionalizar esta práctica académica.
2. El aprendizaje de una lengua como proceso social en el aula de clase: interacción, parámetros en la comunicación, diferentes clases de preguntas, el tiempo de espera entre pregunta y respuesta.
3. Metodologías en enseñanza de las lenguas extrajeras: el método comunicativo y la concepción postmétodo, la instrucción basada en actividades, el inglés con fines específicos y el inglés con fines académicos.
4. Técnicas de enseñanza: ideas prácticas en el uso del tablero, organización de las sillas en el aula, motivación a los estudiantes a participar, el trabajo en grupo, el otorgar el turno en la participación en clase, la enseñanza del vocabulario y expresiones de uso común en el aula de clase.
5. Técnicas de comprensión de la lectura: estrategias de predicción, las técnicas de skimming y scanning, el contexto de la lectura, análisis de la morfología de las palabras, el uso de la información previa en la comprensión del texto



y el uso de organizadores gráficos y mapas mentales (González & Sierra, 2008).

2.3. MARCO CONCEPTUAL

Andino (a)

Es aquella persona que tiene como origen raíces quechuas o aimaras y que su lugar de residencia es en los andes del Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia.

Comunicación

Es el intercambio de información que se produce entre dos o más individuos con el objetivo de aportar información y recibirla. En este proceso intervienen un emisor y un receptor, además del mensaje que se pone de manifiesto.

Efectiva (o)

Que produce el efecto esperado, que va bien para determinada cosa.

Estudiante

Se refiere a aquellas personas que se dedican a la aprehensión, puesta en práctica y lectura de conocimientos sobre alguna ciencia, disciplina o arte. Es usual que un estudiante se encuentre matriculado en un programa formal de estudios, aunque también puede dedicarse a la búsqueda de conocimientos de manera autónoma o informal.

Idioma inglés

El término "inglés" se deriva de Anglisc, el habla de los anglos, una de las tres tribus germánicas que invadieron Inglaterra durante el siglo quinto. El idioma inglés es el idioma principal de varios países, incluidos Australia, Canadá, Nueva Zelanda, el



Reino Unido y muchas de sus antiguas colonias, y los Estados Unidos, y el segundo idioma en varios países multilingües, incluidos India, Singapur, y Filipinas.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO

El trabajo de investigación se realizó en la Escuela de Educación Superior Técnico Policial de la Policía Nacional del Perú, la misma que está ubicada el Parque Industrial - Salcedo S/N en la provincia de Puno – Región Puno.



Ubicación geográfica del área de estudio

3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación ha sido ejecutada desde el 20 de enero de hasta 30 de abril de 2020.



3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO

Debido a la naturaleza e intención del trabajo de investigación, se ha elaborado una evaluación de entrada y otra de salida, la misma que ha sido dirigido a los alumnos Policía Nacional del Perú.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

Las unidades de análisis para el presente trabajo investigación son los estudiantes del segundo semestre de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional de la Policía Nacional del Perú - Puno, ubicado en el Parque Industrial Salcedo S/N, Salcedo –Puno.

POBLACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

ALUMNOS DE LA EESTP – PNP - PUNO	CANTIDAD
1. Primera sección	34
2. Segunda sección	34
3. Tercera sección	32
4. Cuarta sección	30
5. Quinta sección	30
6. Sexta sección	30
TOTAL	190

Para el presente trabajo de investigación, se ha tomado en cuenta dos secciones, las mismas que estuvieron constituido por 30 estudiantes de la cuarta sección y 30 estudiantes de la sexta sección del II batallón promoción 2021. Asimismo, se ha coordinado con el docente de la cuarta sección para aplicar el proyecto en ejecución y que en adelante se le denomino GE, Por otro lado, se solicitó permiso al docente de la sexta sección para tomar un Pre y post test dirigido a los estudiantes y que en adelante se le denominó GC.

3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO

El diseño de investigación que corresponde a este trabajo explicativo, ya que los sujetos no han sido asignados al azar a los grupos (experimental y control), sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento; es decir, son grupos intactos (R. Hernández, Baptista, & Fernández, 2010).

$$G_c \longrightarrow O_1 \longrightarrow () \longrightarrow O_2$$
$$G_e \longrightarrow O_1 \longrightarrow (X) \longrightarrow O_2$$

Dónde:

O = Prueba

G_c = Grupo control

G_e = Grupo experimental

(X) = Experimento

3.6. PROCEDIMIENTO

3.6.1. Recolección de datos

- Se realizó coordinaciones a nivel institucional con el fin de solicitar la autorización para la ejecución de la presente investigación.
- En coordinación con el jefe de personal se estableció un cronograma de recolección de datos, buscando horas propicias y no se interrumpa las actividades académicas de los estudiantes de la EESTP - PNP - Puno.
- Los sujetos de investigación recibieron el instrumento de recolección de datos (Anexo 1) en forma individual.
- Se solicitó veracidad en las respuestas, para la cual se dio una explicación breve sobre los objetivos de la investigación y de su importancia.
- Finalmente, la información obtenida se procesó para su respectivo análisis.

3.6.2. Tratamiento de datos

Los datos recogidos según el procedimiento señalado en el acápite anterior se procedieron considerando las siguientes actividades:

- a) **Formulación de cuadros de distribución porcentual.** Se determinó, los datos recogidos se expresarán en cuadros de distribución porcentual.
- b) **Elaboración de gráficos de ilustración.** Los cuadros de distribución porcentual fueron ilustrados, sólo en los casos necesarios, con gráficos de barras o histograma de frecuencias, según sea el caso.
- c) **Prueba estadística.** Se utilizó la prueba estadística T de Student para comparar las medias del grupo control y experimental en la posprueba.

3.7. VARIABLES

Variable independiente: la comunicación efectiva

Variable dependiente: las competencias lingüísticas para el aprendizaje del idioma inglés como tercera.

3.8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para comprobar que el promedio del grupo experimental es mayor que el del grupo control en la posprueba se utilizó la prueba estadística T de Student, cuya fórmula es la siguiente:

$$T_c = \frac{(\bar{X}_e - \bar{X}_c)}{\sqrt{\frac{S_e^2}{n_e} + \frac{S_c^2}{n_c}}}$$



Dónde:

\bar{X}_e = Promedio de grupo experimental

\bar{X}_c = Promedio de grupo control

S_e^2 = Varianza del grupo experimental

S_c^2 = Varianza del grupo control.

n = Muestra del grupo experimental y control.

3.9. Aplicación de la técnica estadística *Diferencias en diferencias*

Para determinar el impacto de la estrategia didáctica Comunicación efectiva en las competencias lingüísticas del idioma inglés, se utilizó la técnica estadística de *Diferencias en Diferencias* (DID, por sus siglas en inglés). Con este método se calculó las diferencias en la evolución temporal de cada grupo (primera diferencia) para posteriormente ver la diferencia en el cambio que se produjo entre ambos grupos (segunda diferencia). Esta técnica consiste en comparar los cambios en el tiempo (entre preprueba y posprueba) en la variable dependiente entre el grupo experimental y el grupo control.

Esta técnica se estima a través de la siguiente ecuación de regresión:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 P_t + \alpha(D_i \times P)_t + \varepsilon_{it}$$

Dónde:

Y_{it} = Competencias lingüísticas del idioma inglés en el periodo t, en el individuo i.

$$D_i = \begin{cases} 1 & \text{(si el individuo es del grupo experimental)} \\ 0 & \text{(si el individuo es del grupo control)} \end{cases}$$



$$P_t = \begin{cases} 1 & \text{(si el dato es de la preprueba)} \\ 0 & \text{(si el dato es de posprueba)} \end{cases}$$

β_0 = Es el parámetro de la constante (intercepto)

β_1 , = Es el parámetro del experimento

β_2 , = Es el parámetro del tiempo (periodo)

α = Es el parámetro de mayor interés, ya que nos da la estimación del impacto de la estrategia didáctica Comunicación efectiva.

ϵ_{it} = Término error (otros factores que pueden influir en la competencia lingüística del idioma inglés)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, mediante tablas, figuras y pruebas estadísticas. Para ello se ha contrastado la teoría presentada, los antecedentes y los resultados obtenidos. Este apartado está estructurado en función de los objetivos específicos y el objetivo general.

4.1.1 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, antes del experimento

Tabla 1

Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la preprueba

	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	[0-10]	17	62.96
En proceso	[11.13]	10	37.04
Logro previsto	[14-17]	0	0
Logro destacado	[18-20]	0	0
Total		27	100

Fuente: Prueba de entrada de grupo control

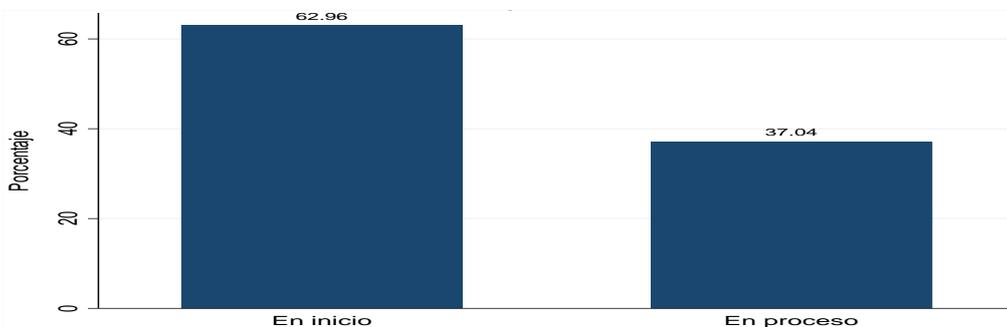


Figura 1 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la preprueba

Interpretación

La Tabla 1 y la Figura 1 muestran el nivel de competencia lingüística del idioma inglés del grupo control en la preprueba. Como se puede observar, el 63% de estudiantes se ubica en la escala *En inicio*. Lo cual significa que más de la mitad de estudiantes de EESTP – PNP – Puno presentan deficiencias con respecto al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el idioma inglés, porque sus notas no sobrepasan los 10 puntos. El 37% de estudiantes se ubica en la escala *En proceso*. Lo cual significa que los estudiantes tienen un desarrollo moderado de competencias en el idioma inglés, ya que sus notas oscilan entre 11 y 13 puntos.

Tabla 2

Nivel de competencia lingüística del idioma inglés del grupo experimental en la preprueba

	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	[0-10]	16	66.67
En proceso	[11-13]	7	29.17
Logro previsto	[14-17]	1	4.17
Logro destacado	[18-20]	0	0
Total		24	100

Fuente: Prueba de entrada de grupo experimental

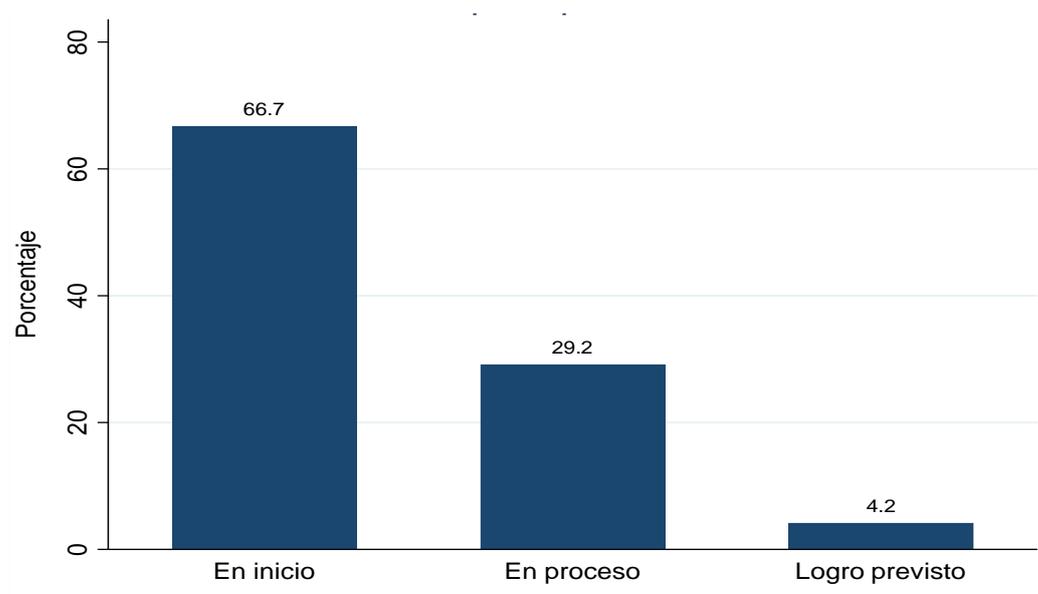


Figura 2 Nivel de competencia lingüística del idioma inglés del grupo experimental en la preprueba.

Interpretación

La Tabla 2 y la Figura 2 reportan el nivel de competencia lingüística del idioma inglés del grupo experimental en la preprueba. Como se puede observar, el 66.7% de estudiantes se ubica en la escala *En inicio*. Lo cual significa que más de la mitad de estudiantes de EESTP – PNP – Puno presentan deficiencias con respecto al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el idioma inglés, porque sus notas no sobrepasan los 10 puntos. El 4.2% de estudiantes se ubica en la escala *Logro previsto*. Lo cual quiere decir que un porcentaje mínimo de estudiantes presenta competencias lingüísticas apropiadas del idioma inglés, ya que sus notas oscilan entre 14 y 17 puntos. El 29.3% de estudiantes se ubica en la escala *En proceso*. Lo cual significa que los estudiantes presentan competencias lingüísticas moderadas del idioma inglés, ya que sus notas oscilan entre 11 y 13 puntos.

Tabla 3

Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la preprueba

	Intervalo	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	[0-10]	17	62.96	16	66.67
En proceso	[11.13]	10	37.04	7	29.17
Logro previsto	[14-17]	0	0	1	4.17
Logro destacado	[18-20]	0	0	0	0
Total		27	100	24	100

Fuente: Prueba de entrada de grupo control y experimental

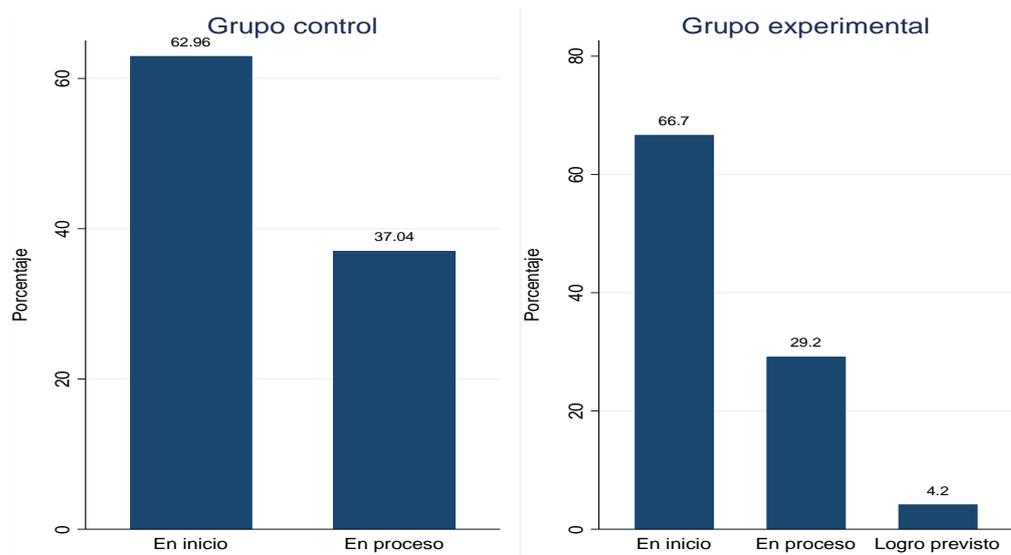


Figura 3 Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la preprueba.

Interpretación

La Tabla 3 y la Figura 3 reportan los resultados de la preprueba del grupo control y experimental de los estudiantes de EESTP – PNP – Puno. Como se puede observar, los resultados de ambos grupos son muy similares antes de la aplicación de la estrategia de la comunicación efectiva. El 63% de estudiantes del grupo control y el 66.7% del grupo experimental se ubican en la escala *En inicio*, con notas que no sobrepasan los 10 puntos. La diferencia entre ambos grupos es de 3.7 puntos porcentuales. Del mismo modo, el 37% de estudiantes del grupo control y el 29.2% del grupo experimental se ubican en la escala *En proceso*, con notas que oscilan entre 11 y 13 puntos. El 4.2% de estudiantes del grupo experimental y 0% de grupo control alcanzaron la escala *Logro previsto*, con notas entre 15 y 17 puntos. En suma, estos resultados sugieren que ambos grupos presentan las mismas deficiencias con respecto a la competencia lingüística del idioma inglés.

4.1.2. Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento

Tabla 4

Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la posprueba

	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	[0-10]	7	25.93
En proceso	[11.13]	18	66.67
Logro previsto	[14-17]	2	7.41
Logro destacado	[18-20]	0	0
Total		27	100

Fuente: Prueba de salida de grupo control

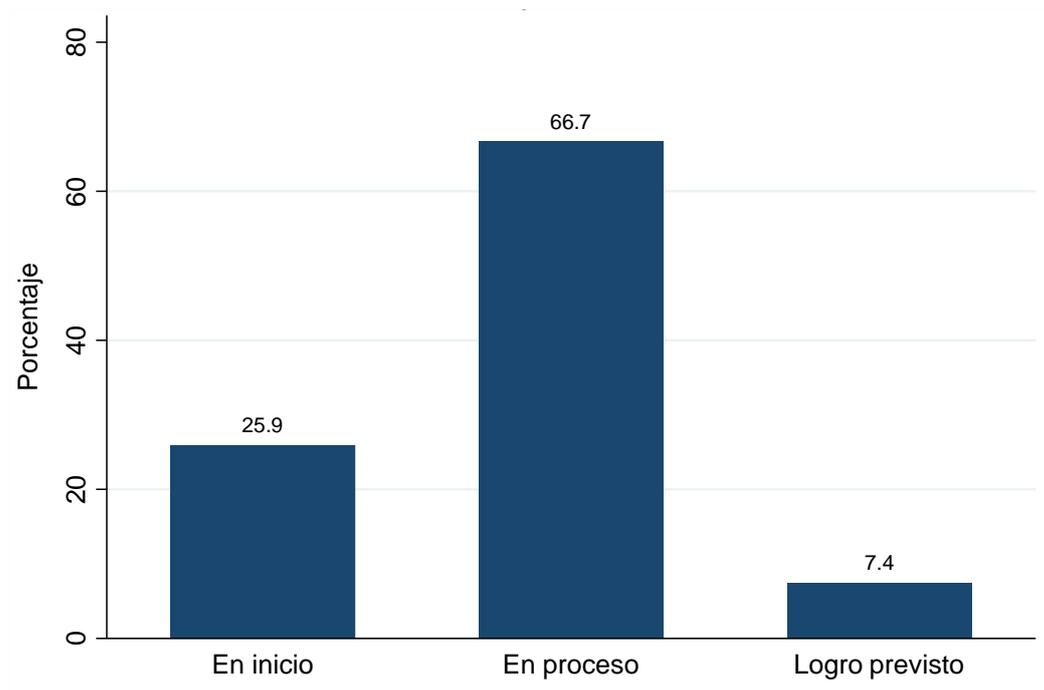


Figura 4 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control en la posprueba.

Interpretación

La Tabla 4 y la Figura 4 reportan el nivel de competencia lingüística del idioma inglés del grupo control en la posprueba. Como se puede observar, el 66.7% de estudiantes se

ubica en la escala *En proceso*. Lo cual significa que más de la mitad de estudiantes de EESTP – PNP – Puno presentan competencias lingüísticas moderadas del idioma inglés, ya que sus notas oscilan entre 11 y 13 puntos. El 7.4% de estudiantes se ubica en la escala *Logro previsto*. Lo cual quiere decir que un porcentaje mínimo de estudiantes presenta competencias lingüísticas apropiadas del idioma inglés, ya que sus notas oscilan entre 14 y 17 puntos. El 25.9% de estudiantes se ubica en la escala *En inicio*. Lo cual significa que la cuarta parte de estudiantes presenta deficiencias con respecto al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el idioma inglés, porque sus notas no sobrepasan los 10 puntos.

Tabla 5

Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo experimental en la posprueba

	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	[0-10]	0	0
En proceso	[11.13]	2	8.33
Logro previsto	[14-17]	22	91.67
Logro destacado	[18-20]	0	0
Total		24	100

Fuente: Prueba de salida de grupo experimental

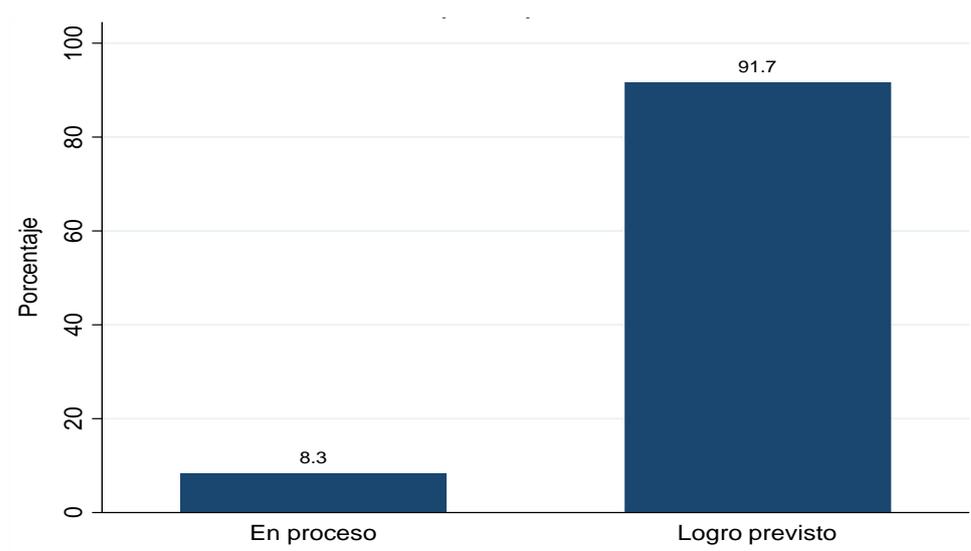


Figura 5 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo experimental en la posprueba

Interpretación

La Tabla 5 y la Figura 5 reportan el nivel de competencias del idioma inglés del grupo experimental en la posprueba. Como se puede observar, el 91.7% de estudiantes se ubica en la escala *Logro previsto*. Lo cual significa que cerca de la totalidad de los estudiantes de EESTP – PNP – Puno mejoraron el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés, ya que sus notas oscilan entre 14 y 17 puntos. El 8.3% de estudiantes se ubica en la escala *En proceso*. Esto significa que un porcentaje mínimo de estudiantes aún presenta competencias lingüísticas moderadas, ya que sus notas oscilan entre 11 y 13 puntos. Por otro lado, ningún estudiante se ubica en la escala *En inicio*. Lo cual significa que todos los estudiantes obtuvieron una nota igual o mayor a 11 puntos.

Tabla 6

Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la posprueba

	Intervalo	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	[0-10]	7	25.93	0	0
En proceso	[11.13]	18	66.67	2	8.33
Logro previsto	[14-17]	2	7.41	22	91.67
Logro destacado	[18-20]	0	0	0	0
Total		27	100	24	100

Fuente: Prueba de salida de grupo control y experimental

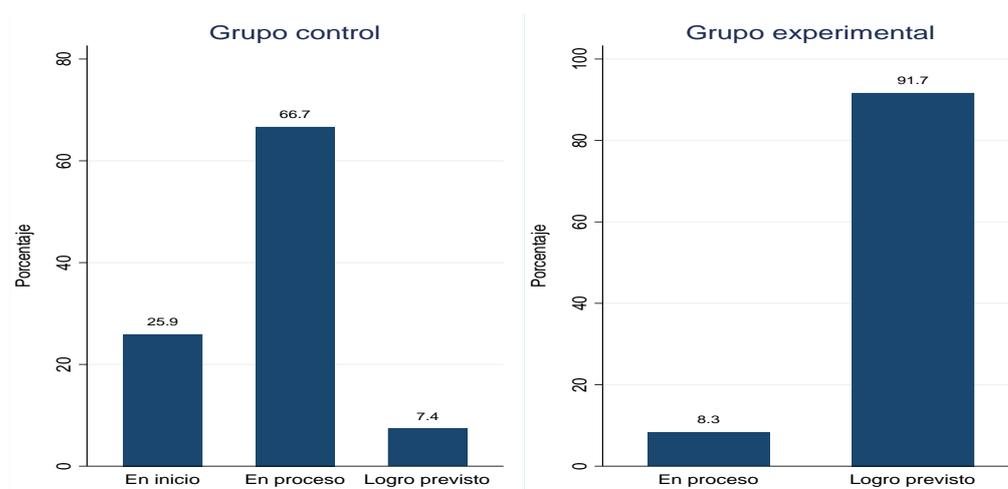


Figura 6 Comparación de niveles de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la posprueba

Interpretación

Según la Tabla 6 y la Figura 6, existen diferencias en los resultados de la posprueba en el grupo control y experimental. En el grupo experimental han incrementado en el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés. En la escala *Logro previsto* se ubica mayor número de estudiantes (91.7%) del grupo experimental en comparación del grupo control (7.4%). En la escala *En proceso* se ubica la minoría (8.3%) de estudiantes del grupo experimental en comparación con los estudiantes del grupo control (66.7%). Así mismo, el 25.9% de estudiantes del grupo control se ubica en la escala *En inicio*; lo cual significa que la cuarta parte de estudiantes del grupo control sigue presentando problemas en cuanto a la competencia lingüística del idioma inglés, ya que sus notas no superan los 10 puntos. Mientras tanto, en el grupo experimental ningún estudiante en esta escala. En consecuencia, el mayor nivel de competencia lingüística del idioma inglés por parte del grupo experimental se debe a la aplicación de la comunicación efectiva como estrategia didáctica del idioma inglés.

4.1.3 Resultado de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno

Tabla 7

Comparación del nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés del grupo control y experimental en la pre y posprueba

Intervalo	Preprueba				Posprueba				
	Control		Experimental		Control		Experimental		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
En inicio	[0-10]	17	62.96	16	66.67	7	25.93	0	0
En proceso	[11.13]	10	37.04	7	29.17	18	66.67	2	8.33
Logro previsto	[14-17]	0	0	1	4.17	2	7.41	22	91.67
Logro destacado	[18-20]	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		27	100	24	100	27	100	24	100

Fuente: Prueba de entrada y salida de grupo control y experimental

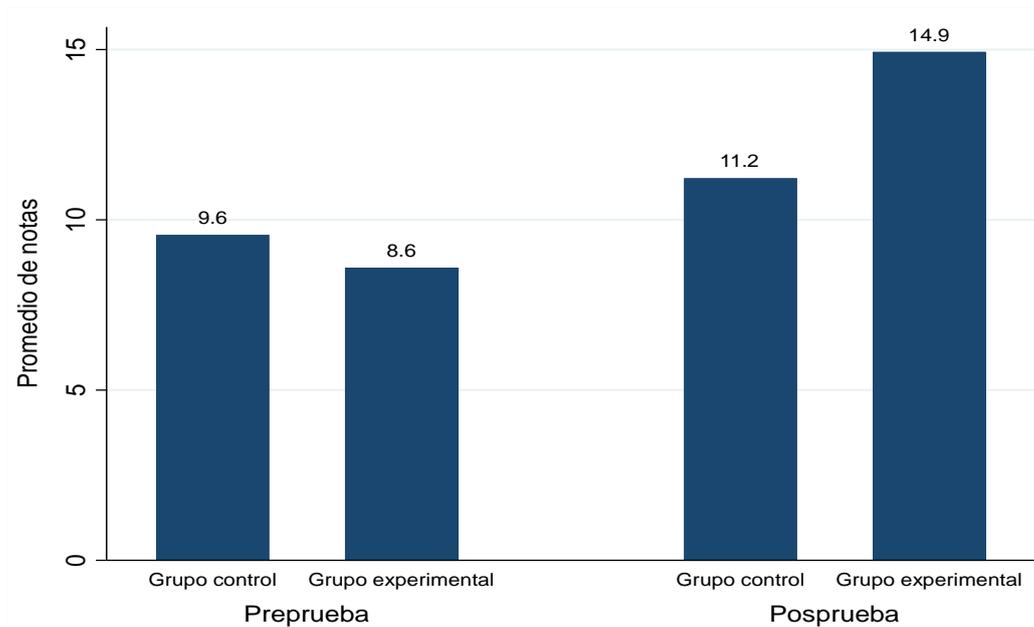


Figura 7 Comparación de promedios de la pre y posprueba del grupo control y experimental

Interpretación

Según la Tabla 7, los resultados de la preprueba del grupo control y experimental son muy similares, con mínimas diferencias. Como se puede observar, el promedio del grupo control en la preprueba es 9.6 puntos; del grupo experimental es 8.6 puntos, el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés es bajo, ya que el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en la escala *En inicio*, con notas que no sobrepasan los 10 puntos. Lo cual significa que el nivel de la competencia lingüística del idioma inglés de estudiantes de EESTP – PNP – Puno es deficiente. Por otro lado, en la posprueba hubo incremento del promedio de notas en el grupo experimental. Vale señalar que el promedio del grupo experimental (14.9 puntos) es más alto que el del grupo control (11.2 puntos); se observa un incremento de nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés en el grupo experimental. Esto se debe a que se aplicó con éxito la comunicación efectiva como estrategia didáctica del idioma inglés.



4.1.4. Prueba estadística

Para comprobar que el promedio del grupo experimental es mayor que el promedio del grupo control, se aplicó la prueba estadística T de Student. Para ello, primeramente, se planteó las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula (H_0)

El promedio de las notas obtenido en la posprueba por los estudiantes del grupo experimental es menor o igual al promedio de las notas de los estudiantes del grupo control.

Hipótesis Alterna (H_1)

El promedio de las notas obtenido en la posprueba por los estudiantes del grupo experimental es mayor al promedio de las notas obtenidas por los estudiantes del grupo control.

Nivel de significación

El nivel de significación con que se trabajó para esta prueba estadística es 0.05 (5% de error).

Valor crítico de la prueba T de Student (prueba T tabla)

Para calcular el valor crítico de la prueba T se necesitan dos valores: el nivel de significancia y los grados de libertad. El nivel de significancia ya se estableció en el párrafo anterior. En caso de los grados de libertad se debe restar 1 a cada muestra de ambos grupos. En la presente investigación, ambos grupos, ya restados 1, constituyen 49 sujetos. Por lo tanto, los grados de libertad son 49 (Tabla 8).

Tabla 8*Grados de libertad y nivel de significancia*

Grados de libertad	49
Nivel de significancia	0.05
Valor crítico de la prueba T (prueba t tabla)	1.68

Fuente: Resultados obtenidos con Microsoft Excel

Como se observa en la Tabla 8, el valor crítico estimado es 1.68. Este valor se estimó a partir de grados de libertad (49) y el nivel de significancia (0,05).

Estadística de prueba

Para hallar el valor de la prueba T calculada (T_c) se usó la siguiente fórmula:

$$T_c = \frac{(\bar{X}_e - \bar{X}_c)}{\sqrt{\frac{S_e^2}{n_e} + \frac{S_c^2}{n_c}}}$$

Tabla 9*Estadígrafos de la posprueba del grupo control y experimental*

Estadígrafos	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética (promedio)	11.3	15
Varianza	3	1.57
n	27	24

Fuente: Resultados obtenidos con Microsoft Excel y software Stata

La Tabla 9 muestra los estadígrafos de ambos grupos en la posprueba. Dichos datos se necesitan para estimar el valor de la prueba T calculada (T_c). Enseguida se reemplazan estos datos en la fórmula planteada.

$$T_c = \frac{(15 - 11.3)}{\sqrt{\frac{1.57}{24} + \frac{3}{27}}}$$

$$T_c = 8.73$$

El valor de la prueba t calculada resultó 8.73.

Decisión

Tabla 10

Grados de libertad y nivel de significancia

Prueba T tabla	1.68
Prueba T calculada	8.73
Nivel de significancia	0.05
P-valor	0.00

Fuente: Resultados obtenidos con Microsoft Excel y software Stata

Según la Tabla 10, el valor de la prueba T calculada (8.73) es mayor que el valor de la prueba T tabla; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Por otro lado, el p-valor (0.00) resultó menor que el nivel de significancia (0.05). Lo cual significa que estos resultados son significativos estadísticamente hablando a un nivel de 95% de confianza y 5% de significancia. En consecuencia, el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas del grupo control en términos estadísticos, a un nivel de 95% de confianza; por lo tanto, se concluye que la comunicación efectiva como estrategia didáctica tiene efectos positivos en el mejoramiento del nivel de la competencia lingüística del idioma inglés.

Tabla 11

Resultados de la estimación de la técnica estadística de Diferencias en diferencias

	Coefficiente	Prueba t	P-valor
Tratamiento	-0.9722222	-1.64	0.103
Período	1.666667	2.91	0.005
Interacción (impacto)	4.6875	5.61	0.00
Constante	9.555556	23.56	0.00
	Prob > F	0.00	
	R-squared	0.5669	

Fuente: Resultados estimados de la regresión en el software Stata

Interpretación

En la Tabla 11 se presentan los resultados de la técnica estadística de diferencias en diferencias, que se estimó para determinar el impacto de la estrategia Comunicación efectiva para mejorar el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés. Como se puede observar, el coeficiente de la variable interacción es 4.6875. Dicho valor es el



impacto estimado, es decir, la estrategia Comunicación efectiva tuvo un impacto de 4.7 puntos sobre el grupo experimental. Dicho de otro modo, el promedio del grupo experimental es 4.7 puntos más alto que el promedio del grupo control. Esta diferencia es significativa en términos estadísticos a nivel de 95% de confianza, ya que el p-valor (0.00) resultó menor que el nivel de significancia (0.05). La constante resultó 9.555556. Eso significa que el promedio de las notas del grupo control antes del experimento fue de 9.6 puntos. Este resultado es significativo en términos estadísticos a nivel de 95% de confianza, ya que el p-valor (0.00) resultó menor que el nivel de significancia (0.05). Así mismo, el promedio del grupo experimental fue 0.97 puntos menos que el promedio del grupo control en la preprueba. Esta diferencia no es significativa en términos estadísticos a nivel de 95% de confianza, ya que el p-valor (0.103) resultó mayor que el nivel de significancia (0.05). El promedio del grupo control incrementó en 1.7 puntos en la posprueba con respecto a la preprueba. Este resultado es significativo en términos estadísticos a nivel de 95% de confianza, ya que el p-valor (0.005) resultó menor que el nivel de significancia (0.05).

En cuanto a la prueba de significancia global se debe indicar que el P-valor de la prueba F (0.000) es menor que el nivel de significancia (0.05); por lo tanto, la estimación de la técnica estadística Diferencias en diferencias es significativa en términos estadísticos, a un nivel de 95% de confianza. Por otro lado, el R² (R cuadrado) resultó 0.5669; lo cual quiere decir que la variación de las notas de estudiantes es explicada en un 57% por las siguientes variables: tratamiento, periodo e interacción (impacto).



4.2. DISCUSIÓN

4.2.1. Discusión referente al nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento

En conformidad con el planteamiento del problema en el proyecto de investigación, el gráfico muestra una verdad a nivel de la mayoría de los estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria, al menos en las zonas andinas del Perú. El problema del aprendizaje del idioma inglés se enmarca dentro del contexto de la enseñanza aprendizaje considerándolo como un proceso complejo que para algunas personas éste se da sin mayores tropiezos, sin embargo, otros no tienen un buen desempeño y su aprendizaje encuentra múltiples dificultades.

Para analizar esta primera parte del procesamiento de los *pretests* se concuerda con Rué (2002) cuando indica que hasta hoy existe dificultades para la aplicación de las competencias en educación incluyendo las dificultades de llevar el enfoque por competencias a la práctica. El fracaso del funcionamiento del modelo por competencias viene dado, fundamentalmente, porque ha faltado detenerse en lo metodológico, que es, en definitiva, lo que permite transformar la realidad. El profesor de educación superior debería consistir en preguntarse cómo articula las competencias generales con las de su asignatura (frecuentemente los profesores pensamos el currículum desde la realidad de nuestra asignatura). Un segundo paso puede ser, a partir de las competencias definidas para su asignatura, considerar el tipo de contenidos, metodología y formas de evaluación que va a desarrollar en su asignatura. Este es el núcleo de todo el proceso; aquí es donde el profesor necesariamente debería recurrir a grupos de pares o colegas de las áreas de pedagogía de la universidad.



En el Perú, Solo el 27% de docentes de inglés de secundaria tiene certificación para impartir clases, Dante Antonioli, representante legal en Perú de Pearson Educación, afirma, que esto implica que han llevado la especialización o son profesionales en educación y se han especializado en inglés. El otro 73% son maestros que, de manera formal, no tiene el nivel suficiente para dictar la materia. En el Perú, los profesores deben acondicionarse al enfoque por competencias, que, hasta hoy, todavía es una dificultad el desarrollo de este enfoque, convirtiéndose en una polisemia que existe respecto al propio concepto de competencia, situación que lleva por un lado a diversas interpretaciones respecto a lo que se puede entender y a cómo interpretar dicho concepto, y esto es observable en la diferente literatura que circula de este tema. O sea, hay profesores que todavía el enfoque por competencia lo llevan teóricamente mas no pragmáticamente. Sí no profundizamos en lo metodológico, entendiendo los métodos como el “cómo hacer fundamentado”, no se accede al cambio y el modelo se queda flotando por sobre sus actores principales (profesores y estudiantes) y se configura solamente en discursos sociológicos, epistemológicos y filosóficos necesarios, pero sin camino para la acción; acción dirigida a lo pedagógico, y dentro de lo pedagógico, a lo didáctico-metodológico, incidiendo en el cómo conducir el proceso de aprendizaje-enseñanza para lograr estudiantes competentes en múltiples direcciones (Ruiz, 2000).

El problema se ahonda más en las zonas andinas donde la mayoría de estudiantes tienen como lengua materna el quechua, aimara u otras lenguas originarias, su segunda lengua es el castellano, un idioma aprendido con varias limitaciones en cuanto a la construcción oracional o pronunciación. Y en la medida en que la sociedad ha ido cambiando, ha requerido más personas con diferentes niveles de preparación y especificidad por lo que los estudiantes bilingües son impuestos para el aprendizaje de una tercera lengua más, generando muchas veces una complejidad para el aprendizaje



de la misma. Este claro ejemplo se percibe en el gráfico anterior a partir de los resultados del pre Test dirigido a lo que se denominó **Grupo Experimental**.

La enseñanza de inglés en las escuelas rurales de nuestro país siempre fue un problema de enorme complejidad, ya que en la mayoría de los casos recién en los últimos años de la educación primaria estos niños quechua – aimaras de las zonas rurales alejadas hacen su primer contacto con esta lengua extranjera en educación secundaria y el problema se complica porque los profesores encargados de la materia tienen un conocimiento muy limitado porque los profesores no dominan el idioma inglés en su totalidad. Minedu, hace dos años apostó por dar oportunidad a otros profesionales, pero que tengan dominio en el idioma inglés para la enseñanza de dicho idioma en instituciones educativas de nivel primario, secundario y superior, aparentemente todo marcha bien, sin embargo, otra vez se recae en problemas porque dichos profesionales no conocen sobre estrategias didácticas o métodos para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, la mayoría de estudiantes quechua o aimara, tendrá dificultades para el aprendizaje del inglés porque en su lengua materna, el idioma quechua, en el plano escrito, existen solo las vocales "a", "i", "u".

Las vocales del quechua son diferentes a las vocales del castellano. Los castellano hablantes que escuchan el quechua, creen que están escuchando las cinco vocales en el quechua. Y el aimara presenta seis fonemas vocálicos. A partir de tres cualidades (/a i u/), distingue tres vocales cortas y tres largas. En la vecindad de una consonante uvular (/q, q^h, q', χ/), se presentan alófonos más centralizados, como [e o] para /i u/, respectivamente. Presenta solo monoptongos, no tiene diptongos, sino que usa semivocales. En estas características, es similar al quechua. Entonces considerando las distinciones de las vocales de quechua o aimara. Pese a tales características marcadas, estos estudiantes tuvieron que aprender el idioma castellano como segunda



lengua con interferencias lingüísticas (Motoceo) debido a la diferencia de las vocales, aumentando mayores deficiencias en pronunciación conocidos como vicios de dicción. Y debido a los cambios y exigencias, hoy se exige que aprendan el idioma inglés convirtiéndose muchas veces en una tarea demasiado complicada para los estudiantes bilingües, El desafío para enfrentar este problema recae en el docente, si es que no trabaja con las metodologías adecuadas y contextualizadas solo tendrá como resultado un mero aprendizaje del idioma inglés en sus estudiantes, algo que no se quiere según la exigencias estudiantiles y laborales en el país. Por lo que concuerdo con Palma (2011) tras haber realizado una investigación titulada: Relación Comunicacional y efectiva entre el docente y los estudiantes pertenecientes a la II Etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa “Luisa Cáceres de Arismendi” de Valencia Estado Carabobo. La investigación tuvo como propósito analizar la relación comunicacional y efectiva entre el docente y los estudiantes pertenecientes a la II Etapa de Educación Básica. Evidenciando que la comunicación en esa unidad educativa es unidireccional, uso inadecuado de estrategias dentro de un clima emocional carente de afectividad. Por lo que recomienda que en la relación comunicacional y efectiva docente-estudiante, es tan importante para los objetivos respecto a su materia, que se propuso el docente al culminar el dictado de su curso.

4.2.2. Discusión referente al nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento.

Recordemos que la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos y esta se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, desarrollando una decena de competencias transversales.



Perrenoud, en cuanto a las competencias, afirma que “se representa en general a los saberes explícitos bajo el modelo de los saberes escolares, científicos, en forma de textos que enuncian definiciones, leyes, regularidades, causalidades. “Al otro extremo del continuum, se encuentran saberes tácitos o implícitos, cuya enunciación exige un trabajo de formalización no necesario para actuar, pero que podría serlo para justificar una acción o transmitir estos saberes a alguien” un aporte que debemos considerar como docentes del curso de inglés, entendiendo que el trabajo debe ser doblegado debido a que aún en el contexto andino nos toparemos con estudiantes bilingües lo que ameritará mayor uso de la comunicación efectiva. Es por ello que se concuerda con el trabajo de González, Alma Rosa (2015), Monterrey – México, denominado “Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral” un trabajo investigación de tipo cualitativa que aborda la temática de estrategias de enseñanza. Dentro de los principales hallazgos se encontró que la mayoría de los docentes se enfocan más en que sus alumnos desarrollen la habilidad de escuchar sobre la de hablar, la adquisición de vocabulario, La relevancia de este estudio para la institución, radica en que los docentes interesados en desarrollar en sus alumnos la habilidad de hablar, sobre las demás habilidades, las técnicas y actividades didácticas que coadyuvan a que el alumno logre el objetivo de expresarse en inglés de manera exitosa.

Perrenoud, (2005), en su texto “diez nuevas competencias para enseñar”, menciona la importancia de organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías. Por tanto, la competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer



(habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo).

El profesor, en el contexto de nueva educación superior, puede necesitar una perspectiva diferente para entender y gestionar la educación desde la perspectiva del que aprende y para diseñar y desarrollar la enseñanza atendiendo a la calidad en el empleo y en la formación de ciudadanos, teniendo presente en todo momento que el marco de referencia educativo y laboral es el espacio mundial y que, por tanto, hay que favorecer la movilidad de los estudiantes en distintos países, potenciar el acercamiento cultural y académico entre los estudiantes de países diferentes y proporcionarles la formación necesaria para trabajar en estos contextos nuevos y diversos, con diferentes equipos y con metodologías variadas.

El profesor, en el contexto de la nueva educación superior, necesita una perspectiva diferente para entender y gestionar la educación desde el aspecto del diseño y desarrollo de la enseñanza del idioma inglés, atendiendo a la calidad en el empleo y en la formación de ciudadanos, teniendo presente en todo momento que el marco de referencia educativo y laboral es el espacio mundial y que, por tanto, hay que favorecer la movilidad de los estudiantes en distintos países, potenciar el acercamiento cultural y académico entre los estudiantes de países diferentes y proporcionándoles la formación necesaria para trabajar en estos contextos nuevos y diversos, con diferentes equipos y con metodologías variadas para la enseñanza del idioma inglés. Para responder a estos desafíos exige acercar el aprendizaje a los problemas prácticos de la vida, entendiendo los conocimientos no como fin en sí mismos sino por el valor de uso que tienen, es decir, como instrumentos necesarios para ejercer una ciudadanía de calidad en el mundo actual. Por ello este conocimiento práctico para la enseñanza del idioma inglés,



definiendo como saber para enseñar, no puede ser un conocimiento que se aplique de manera mecánica sino un saber hacer adaptativo, susceptible de adecuarse a los diferentes contextos y por ello necesarios para todos los ciudadanos, sin excepción alguna, en razón a sexo, contexto o condición social y cultural, etc.

4.2.3. Discusión respecto al resultado de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno

El idioma inglés es una de las lenguas que más impacto tiene a nivel mundial, por lo tanto, es necesario que los niños, jóvenes y docentes universitarios tengan dominio de ella para desarrollar las competencias lingüísticas productivas (hablar y escribir) y receptivas (escuchar y leer), y de esta manera interactuar eficientemente y esta, se considera que debe ser desarrollada a temprana edad las competencias lingüísticas. Es importante tomar en cuenta que los estudiantes solo aprenden gramática, más no desarrollan las cuatro habilidades como; escuchar, hablar, leer y escribir, de manera sistemática. Según Gardner (1994), la inteligencia Lingüística desarrolla la capacidad de entender y utilizar el propio idioma ya que según el autor utilizan los dos hemisferios de nuestro cerebro, al potenciar las habilidades lingüísticas, al saber que una persona que escucha con atención, codifica y descodifica hasta que llega el mensaje de manera efectiva al oyente.

Sin embargo haciendo un análisis respecto de la realidad de la región Puno, por ende en el Perú, en la educación pública (instituciones educativas primarias, secundarias, institutos superiores y hasta universidades y más aún en instituciones educativas rurales) respecto de la enseñanza del idioma inglés muchos docentes recién conocen el idioma, por lo que se debe entender que nuestros niños y jóvenes no han desarrollado habilidades lingüísticas ya que sus maestros no tienen las competencias



necesarias para poder plasmar aquellos conocimientos; es preciso mencionar que este propósito se contradice totalmente con la realidad del país pues existen muy pocos docentes con Nivel B2 (inglés fluido) en todo el Perú y aunque durante los últimos años el gobierno mediante el Ministerio de Educación ha puesto en marcha el programa de acompañamiento a los docentes de inglés de las diferentes instituciones educativas, la misma que busca fortalecer la enseñanza del idioma Inglés en el Perú.

Respecto a los resultados Es importante remarcar lo que manifiesta D' Aprix (1996) La comunicación efectiva como la comunicación que, a través de buenas destrezas y formas de comunicación, logra el propósito de lo que se quiere transmitir o recibir de la comunicación efectiva el trasmisor y el receptor codifican de manera exitosa el mensaje que se intercambia. Estas habilidades pueden relacionarse a lo que Howard Gardner considera como inteligencia intra e interpersonal y que posteriormente fue denominado por Goleman como inteligencia emocional. La comunicación efectiva considera la locución eficaz, la escucha activa y los elementos que facilitan la escucha activa, esto manifestado por Bellver y otros autores (2019).

Y el docente del idioma inglés debe entender que, la competencia lingüística se sitúa en el acto del habla, en la realización, en el momento en que el hablante concreto utiliza el lenguaje como un medio para conseguir diversos objetivos (Bronckart, 1985). Así mismo, la competencia lingüística hace referencia a todos aquellos conocimientos que un hablante posee sobre su propia lengua, en todos los aspectos que concierne a la misma. Lo cual, poseer competencia lingüística facilitará al hablante una gran riqueza a la hora de expresarse y de participar en el acto comunicativo y ello se logrará cuando nosotros como profesores de inglés manejemos con libertad las reglas para el aprendizaje del idioma inglés. Para ello debemos desarrollar actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades y competencias, permitiendo desenvolvemos con



eficiencia en el contexto en donde nos encontremos y resolvamos problemas de la cotidianidad y ser efectivos en los desempeños en nuestro rol como docentes de inglés.

Una persona con el dominio del idioma debe escuchar, leer y sobre todo entender, realizar análisis y síntesis de diferentes contenidos, con la finalidad de comunicarse de manera asertiva con otras personas en el mismo idioma, y en diferentes contextos al utilizar los mismos canales y en diferentes contextos. Si se hace una retrospectiva a la enseñanza del idioma inglés, se puede decir que nuestros maestros por tradición, nos han enseñado el vocabulario, oraciones, diálogos, frases, entre otros y solo se evaluaba los aspectos cognoscitivos, es decir solo conocimientos gramaticales, mediante la repetición mecanizada de palabras, frases, oraciones, proposiciones descontextualizadas no aportando al desarrollo de sus aptitudes para el idioma inglés.

Los docentes del idioma inglés que enseñan en las zonas andinas, por ser un contexto con problemas como disociación del idioma inglés en estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria y que muchas veces el inglés para ellos se convierte en un tercer idioma a aprender o que, quiénes nos antecedieron no dominaban el idioma inglés para la enseñanza de la misma consiguiendo que el estudiante recaiga en confusión y aversión al idioma inglés. El rol del docente del curso del idioma inglés hoy debe cambiar, con el fin de transformar lo tradicional y lo mal que hemos estado haciendo hasta hoy. Ello me atrevo a decir, ya que en mi experiencia como docente del idioma inglés dirigido a estudiantes universitarios durante los últimos nueve años, fue entorpecido debido a su desconocimiento respecto al idioma inglés sobre todo en el “Grammar” y en “Listening” y frente a ese problema, en su mayoría ellos indican que “Los profesores enseñaban otros cursos en vez del inglés o que tenían muy poco conocimiento sobre el inglés. Los docentes de hoy, debemos seguir un orden lógico para la enseñanza de un idioma al fortalecer las habilidades lingüísticas; escuchar, hablar,



leer y escribir; es decir, desarrollar nuestro oído para que podamos tener afinidad a los términos ingleses, para estar familiarizarnos con el idioma; el hablar porque mediante la práctica se rompe todos los miedos que involucra la dificultad del idioma; el leer porque mediante la lectura se puede codificar y decodificar los contextos que se puedan inducir dentro de la misma; escribir porque involucra que piense en el idioma inglés y que además pueda plasmar escritos con orden, coherencia y cohesión.

Coincidimos con Deprez (1994) cuando indica que, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio muestran que las autoridades al diseñar el currículo no toman en cuenta los aspectos didácticos y psicopedagógicos que involucran directamente al aprendizaje desde tempranas edades más aun cuando se restringe esta posibilidad a los niños de nuestro país. Asimismo, La enseñanza del idioma inglés en la edad infantil, tiene ventajas de tipo neurológico y fonológico, ya que existe plasticidad y flexibilidad en el cerebro. Por tanto, los niños desde temprana edad deben aprender a analizar, sintetizar, deducir, connotar, denotar para poder elaborar sus propios conocimientos bajo la experiencia vivida y las emociones puestas en marcha en las actividades que se realicen para este objetivo, construir el propio conocimiento involucra que los docentes proporcionen las herramientas necesaria y suficientes para guiar de manera didáctica y pedagógica la aprehensión de elementos cognitivos en donde debe fluir por ende las habilidades lingüísticas.



V. CONCLUSIONES

PRIMERA: Se ha determinado que la comunicación efectiva como estrategia didáctica influye en el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de la EESTP – PNP – Puno, en 91.67%.

SEGUNDA: Se ha identificado que el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, antes del experimento era bajo o en proceso, resumiéndose el 37.4% en el grupo control y 29.17% en el grupo experimental.

TERCERA: El nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la EESTP – PNP – Puno, después del experimento ha sido favorable para el grupo experimental a diferencia del grupo control. Resumiéndose el 66.67% grupo control (ubicándolo en proceso) y 91.67% (ubicándolo en logro previsto)



VI. RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se sugiere a las autoridades educativas pertinentes que sean más minuciosos para la contratación de docentes del idioma inglés, vale decir que el profesor de inglés contratado debería dominar los tres aspectos importantes para enseñar inglés: conocimiento y dominio de la gramática, fluidez en el habla inglesa y manejo de metodologías y estrategias de enseñanza del idioma inglés con el fin lograr la comunicación efectiva en favor al desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de las zonas andinas.

SEGUNDA: El docente que enseñará el idioma inglés, sobre todo en las zonas andinas y altoandinas debe adecuarse al contexto educativo, respondiendo a las necesidades del estudiante andino, teniendo en cuenta que la preparación constante en este idioma ayudará a corregir algunos errores y deficiencias de pronunciación o reglas gramaticales. De esa manera se logrará un alto nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés.

TERCERA: A las autoridades educativas pertinentes, deben condicionar los contenidos curriculares, según el contexto para alcanzar las competencias propuestas según el Ministerio de Educación (MINEDU) y ello, repercute de manera favorable en el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior no universitaria y universitaria.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, A. (2007). Manual de oratoria. *Oratoria*, 198-199.
- Amador, C. (Febrero de 2017). *El desarrollo de la motricidad fina*. Obtenido de <https://www.significados.com/movimiento/>
- Arias, A. (2012). *La expresión plástica para desarrollar la motricidad fina en niños de primer año de preescolar*. Mexico D.F: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro "094". Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/28730.pdf>
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer las cosas con palabras*. New York: Harvard University Press.
- Avendaño, H. (2004). *La comunicación asertiva como ventaja competitiva*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. Núm. 84 , 191-215.
- Barrón, M. (2009). Perfiles Educativos. *Revista científica - Scielo*. Volumen N° 31, 39 - 41.
- Becerra, S. (2016). *Desarrollo Psicomotor en los niños de cuatro años del Nivel Inicial de una Institución Educativa en Chiclayo, Agosto de 2016*. Chiclayo Perú: Universidad Privada Juan Mejía Baca 2017. Obtenido de http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UMBI_88d535898d584428cc1b46e7456e0b56
- Bellver, E. (2019). La escucha activa: Características y técnicas para practicarlas. *DePsicología.com*, 4-7.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bronckart, J. P. (1985). *Teorías del lenguaje* . Barcelona: Herder.
- Buhler, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Carlos, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior . *Scielo México - Perfiles educativos*, Vol.33 , 9-21.
- Chango, J. (2009). Importancia del inglés en la educación. *Slideshare*, 9-19.
- Chávez, M., & Santos, M. (2017). Revista Científica "Dominio de las Ciencias" Vol.3. *La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior* , 759-771.
- Chuva, P. (2016). *Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo plásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de educación básica Federico González Suárez, Ecuador* . Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/12732>
- Ciro, C., & Quirubin, M. (2014). *Desarrollo de la motricidad fina de los niños y las niñas de tres a cuatro años del hogar comunitario la Esperanza en el barrio*



- Andalucía. Sistema Nacional de Bibliotecas Rafael. Obtenido de <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/3248>
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia Lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cummins, J. (1981). Lack of English proficiency is the major reason for language minority students. *The Language Teaching Matrix*, 145-148.
- D'Aprix, R. (1996). *ommunicating for Change: Connecting the workplace with the marketplace*. San Francisco: Rodney Gray. Human Resource Management Consulting.
- Di Claudio, M. (2011). *Expresión Grafoplástica Infantil* (Primera ed.). Quito Ecuador: Abya-Yala. Obtenido de http://www.academia.edu/23294484/Expresi%C3%B3n_Grafopl%C3%A1stica_Infantil
- Díaz, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos, tercera época, Vol. XXVII. Núm. 108*, 9-30.
- Díaz, M. (2008). Diez Nuevas Competencias para Enseñar de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, 153-159.
- Espinozaiturri, M., & Torrico , C. (Setiembre de 2013). Atención motriz y sensorial para desarrollar la motricidad fina en niños de sala Nidito Colegio Cristo Rey (Santa Cruz de la Sierra - Bolivia. *Artículo en PDF*(10). Obtenido de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S8888-88882013000200002&script=sci_arttext
- Figueroa , S., & Pérez , M. (2010). *Elaboración de un manual sobre actividades Grafoplásticas para niños de cuatro a cinco años de edad y pilotaje de la propuesta en el Centro de Desarrollo Infantil "Corazón de Jesús" durante el año lectivo 2009- 2010*. Ecuador: Univerdad Politécnica Salesiana Sede Cuenca.
- Flores, Castro, & Huaraque. (2013). *Preparación de la familia y el desarrollo de la motricidad Fina en niños de inicial 5 años de la I.E.I.P. ELIM, distrito de Punchana, Iquitos Perú*. Iquitos: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Iquitos. Obtenido de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/3478>
- García, O. (2017). *La motricidad fina en los niños y niñas de 4 años de la institución educativa inicial n.º 888 "Señor de los Milagros" del distrito de Comas 2015*. Lima Perú: Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/4307?show=full>
- Germos, J. (28 de Julio de 2016). *Primer cuadernillo Grafomotricidad y coordinación oculo-manual inicial 3 años*. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/2016/07/28/primer-cuadernillo-grafomotricidad-coordinacion-oculo-manual-inicial-3-anos/>



- Gómez, J. (2011). Acerca de la competencia comunicativa de D.H. Hymes. *Colección Cuadernos del Seminario en Educación Vol. 6*, 5-12.
- González, A., & Sierra, N. (2008). Retos y posibilidades de la enseñanza del inglés basada en contenidos en la educación superior. *Visión de los docentes en una experiencia en Colombia Vol.20*, 25-29.
- Haeussler, I. (2000). *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.
- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de Investigación Científica*. Mexico D.F: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). *Resultados de la Encuesta a Instituciones Educativas de Nivel Inicial y Primaria ENEDU*. Lima Perú: Dirección Nacional de Censos y Encuestas del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Obtenido de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1003/libro.pdf
- Jácome, M., Bericio, S., & Chimentón, L. (2019). La locución eficaz. *Estrategias en comunicación organizacional y personal*, 10-12.
- Jakobson, R. (1960). *La lingüística y la poética en Sebeok*. Moscú: Planeta.
- Jiménez, A. (2014). *Módulo de Cultura Estética y su Didáctica*. Calcameo I-5.
- Jimenez, J., & Alonzo, J. (2007). *Manual de Psicomotricidad (Teoría, exploración, programación y práctica)*. Ediciones la tierra Hoy.
- Lahire, B. (2012). *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and Applications*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Lorenzo, G., Díaz, M., Ramirez, Y., & Cabrera, P. (2013). Motricidad fina en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Cuba. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*, 3(1).
- Martínez, G. (2010, p.1). *Conceptos de Motricidad fina y gruesa*. Obtenido de <https://es.calameo.com/books/0043575950d86a36b7d1b>
- Mc. Farland, K. (1962). *Elocuencia para hablar en público*. Ciudad de México: Herrero Hermanos Sucesores S. A. .
- Menéndez, J. (31 de octubre de 2017). Programa de fortalecimiento para profesores de inglés. *La República*, págs. 7-8.
- Mesonero, A. (1994). *Psicología de la Educación Motriz. Cap VIII. Psicomotricidad fina*. (E. Publicaciones, Ed.) España: Universidad de Oviedo.



- Minaya, Y., & Tamayo, C. (2015). Técnicas gráfico-plásticas desde el enfoque significativo para la mejora de la motricidad fina, Perú. *Revista In Crescendo Educación y Humanidades*. In *Crescendo Educación y Humanidades*, 2(2). Obtenido de <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/article/view/1042>
- Minedu, P. (12 de enero de 2016). Ley general de educación Nro. 28044. *Diario el Peruano*, págs. 3-9.
- Ministerio de Educación. (12 de Julio de 2016). *Taller de psicomotricidad para niños y niñas del ciclo ii de Educación inicial*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/inicial/talleres/presentacion-psicomotricidad.pdf>
- Muñiz, B., Calzado, A., & Cortina, M. (2010). La motricidad fina en la edad preescolar. *Revista Digital Buenos Aires*(148). Obtenido de www.efdeportes.com/efd146/la-motricidad-fina-en-la-edad-preescolar.htm
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial* (Primera ed.). Quito Ecuador: Centro Municipal de Educación Inicial CEMEI. Obtenido de http://www.runayupay.org/publicaciones/psicomotricidad_nivel_inicial.pdf
- Papa, T. (2016). *Nivel de desarrollo de la motricidad fina en los Niños y niñas de 4 años en la Institución Educativa Inicial n° 268 de Huayanay Baja*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano. Obtenido de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/5707>
- Pedrero, D. (2011). *La Psicomotricidad fina en la educación escolar I*. Campeche Mexico: Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 042.
- Pérez, A. (2012). *La motricidad fina y su incidencia en el proceso de preescritura de los niños/as de primer año de educación básica de la escuela "Yolanda Medina Mena" de la provincia de Cotopaxi*. Ambato Ecuador: Facultad de Ciencias de la Educación. Obtenido de http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/3920/1/tp_2011_289.pdf
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias docentes para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quispe , Y. (2017). *Programa de actividades de coordinación viso-manual para el desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas de 3 años, de la institución educativa inicial "El Nazareno", Distrito de Socabaya, Arequipa*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín. Obtenido de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5024>
- Ramsden, P. (2007). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge Falmer.
- Reyes, M. (2016). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria - Scielo Perú*, 12-25.



- Rodriguez, E. (22 de Febrero de 2014). Obtenido de El modelado en la educación infantil: <https://evarodriguezhigueras.wordpress.com/2014/02/22/el-modelado-en-educacion-infantil/>
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2000). *Evaluación basada en competencias*. La Habana: Perkins.
- Schoenfeld, A. (1998). *Toward a Theory of Teaching in Context*. New York : Elsevier Inc.
- Searle, J. (1999). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language - Reprinted*. Crambridge: Crambridge University Press.
- Shulman, L. (1986). *Paradigms and research programs for the study of teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Tobón, S. (2013). *Formación Basada en Competencias*. Madrid: Aguilar.
- Vásquez, F. (2006). *La comunicación asertiva*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Veintimilla, A. (2014). *Diseño de taller de psicomotricidad bajo el enfoque colaborativo en el desarrollo de la motricidad fina de los estudiantes de 4 años de educación inicial de la I. E. N° 601 - Francisco Bolognesi – La Brea - tALARA*. Chimbote: Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. Obtenido de <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/1301>
- Velastegui, P. (2013). *La expresión Plástica y su incidencia en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas del primer año de educación básica del Instituto Tecnológico Experimental "Consejo Provincial de Pichincha*. Loja Ecuador: Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia.
- Venegas. (2008). *Libro Gráfico Plástico en la Educación Artística y Estética Infantil*. Mexico: Casadelibro.com. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/libro-las-artes-plasticas-en-la-educacion-artistica-y-estetica-infantil/9789688535127/917793>



ANEXOS

Anexo 1

Sistema de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN
Variable independiente Comunicación efectiva	Locución eficaz	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor permite alcanzar un grado máximo de comprensión oral durante el desarrollo de sus clases. - Valora las relaciones interpersonales - Utiliza las entonaciones apropiadas para expresar sus ideas, emociones y sentimientos. - La pronunciación que utiliza el profesor es clara y precisa. - Maneja una entonación interpretativa, e impostación de la voz, 	
	El escucha activa	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener una actitud personal positiva a la hora de relacionarse con los demás. - Ofrecer ayuda o soluciones prematuras - Activa por encima de lo pasivo. - No interrumpir al que habla. 	
	El asertividad	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar las propias ideas de manera sincera y creando un clima positivo y sin ánimo de conflicto. - Un estilo de comunicación efectivo para relacionarte con la gente que te rodea. - El respeto mutuo, es un estilo de comunicación efectivo para relacionarte con la gente que te rodea Tienes control sobre sus impulsos e ira. - Tiene en cuenta sus necesidades y las de los demás. 	
Variable dependiente Competencia lingüística	El saber hablar en general o saber elocucional	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el lenguaje como un medio para conseguir diversos objetivos para el aprendizaje del idioma inglés - Congruencia del pensamiento consigo mismo y con el conocimiento general de las cosas. - Grados de semanticidad 	<p>En inicio (0-10)</p> <p>En proceso (11-13)</p>
	El saber idiomático o competencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos para que, a partir de lo dado se realice la actividad lingüística - Semanticidad del significado. - El conocimiento idiomático, tiene que 	Logro previsto (14-17)



	particular	ver con el conjunto de tradiciones	Logro destacado (18-20)
	El saber expresivo o competencia textual	<ul style="list-style-type: none">- El hablante asigna a los textos el juicio de lo apropiado según el contexto y la situación concreta- El grado de semanticidad propia de este saber.	



Anexo 2

Evaluación T -Student que se usó para la pre y post prueba.

EESTP – PNP – PUNO

INSTUMENT OF EVALUATION FOR RESEARCH STUDIES

ENTRANCE TEST

NAME.....DATE.....

- I. COMPLETE THE CHART. WRITE TWO EXAMPLES EACH ONES.
(5points)

Pronouns	Possesive Adjectives.	Object pronouns
1. I	1.	1. me
2.	2.	2. you
3. He	3.	
4.	4.	
5. It	5. Its	
6. We	6.	
7.	7. your	
8.	8. their	

- II. PUT THE MONTHS OF THE YEAR IN THE CORRECT ORDER. (3 points)

1..... 7.
2..... 8.
3..... 9.....
4..... 10.....
5..... 11.....
6. 12.....

- III. WRITE SENTENCES AND QUESTIONS. (2 points)

- She / Brazil? no, / _____
- It / China. _____
- She / Japan _____
- / He / Turkey? Yes, / _____
- Where / He from? _____

- IV. PUT THE WORDS IN THE CORRECT ORDER.

1. the / is / teacher / serious _____



2. it / horrible / exam / a / is _____
3. it / movie / a sad / is / _____
4. are /where / from/ guys / these? _____
5. is / what/ his / color / backpack? _____

V. CHANGE THE BOLD WORD(S) TO A PRONOUN (2 points)

1. Carlos and Rafael are from Puno. _____ 're from Puno.
2. Mijail and I are in room 4. _____ 're in room 4.
3. Machupicchu is in Cusco _____ 's in Cusco.
4. Where is Andrea from? Where's _____ from?
5. You and Ámida are at home. _____ 're at home.

VI. LISTEN AND CHOOSE THE RIGHT ANSWER. (3 points)

1. **A. Jenny's American** **B. Jenny's English.**
2. **A. Dan's in room 40** **B. Dan's in room 14**
3. **A. Lisa is at 24 Green Street** **B. Lisa is at 224 Green Street**
4. **A. Liz is 13** **B. Liz is 30**
5. **A. Chris is a woman** **B. Chris is a man.**



LEAVING TEST

NAME.....DATE.....

**VII. COMPLETE THE CHART. WRITE TWO EXAMPLES EACH ONES.
(5points)**

Pronouns	Possesive Adjectives.	Object pronouns
1. I	1.	1. me
2.	2.	2. you
3. He	3.	
4.	4.	
5. It	5. Its	
6. We	6.	
7.	7. your	
8.	8. their	

VIII. PUT THE MONTHS OF THE YEAR IN THE CORRECT ORDER. (3 points)

- 1..... 7.
 2..... 8.
 3..... 9.
 4..... 10.....
 5..... 11.....
 6. 12.....

IX. WRITE SENTENCES AND QUESTIONS. (2 points)

6. She / Brazil? no, / _____
 7. It / China. _____
 8. She / Japan _____
 9. / He / Turkey? Yes, / _____
 10. Where / He from? _____

X. PUT THE WORDS IN THE CORRECT ORDER.

6. the / is / teacher / serious _____
 7. it / horrible / exam / a / is _____
 8. it / movie / a sad / is / _____
 9. are / where / from / guys / these? _____
 10. is / what / his / color / backpack? _____



XI. CHANGE THE BOLD WORD(S) TO A PRONOUN (2 points)

6. Carlos and Rafael are from Puno. _____ 're from Puno.
7. Mijail and I are in room 4. _____ 're in room 4.
8. Machupicchu is in Cusco _____ 's in Cusco.
9. Where is Andrea from? Where's _____ from?
10. You and Ámida are at home. _____ 're at home.

XII. LISTEN AND CHOOSE THE RIGHT ANSWER. (3 points)

6. A. Jenny's American B. Jenny's English.
7. A. Dan's in room 40 B. Dan's in room 14
8. A. Lisa is at 24 Green Street B. Lisa is at 224 Green Street
9. A. Liz is 13 B. Liz is 30
10. A. Chris is a woman B. Chris is a man.