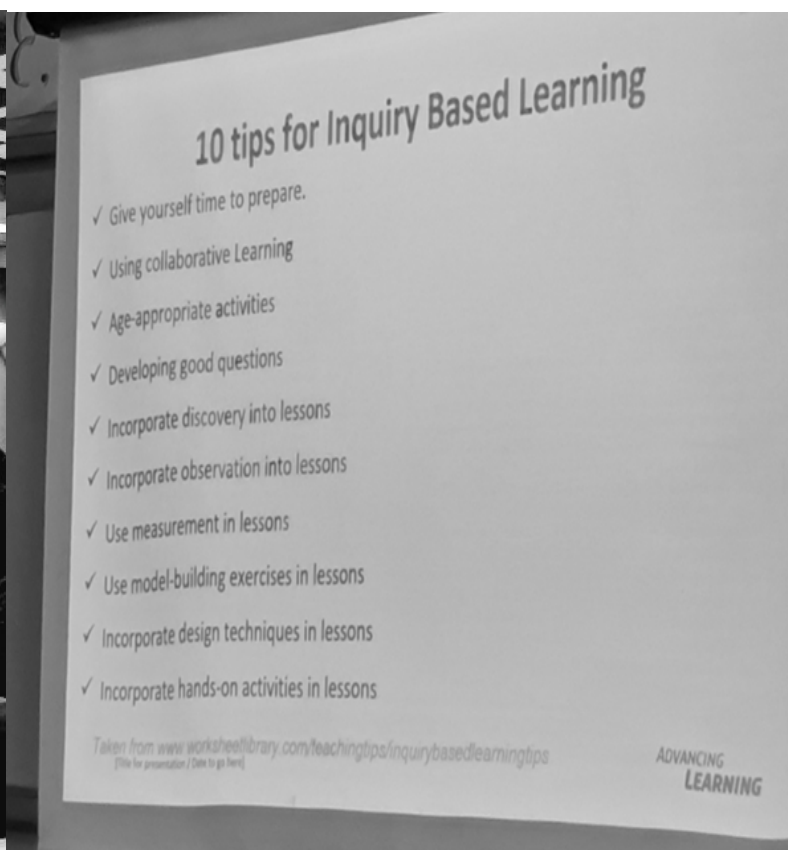


LA COMUNICACIÓN EFECTIVA Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES ANDINOS

**Francisca Yanqui
Reynaldo Cutipa**

Diana Vargas

**Leonel Castillo
Ronaldo Mamani**



DOI: 10.35622/inudi.b.089

La comunicación efectiva y su importancia en el desarrollo de competencias lingüísticas del inglés en estudiantes andinos

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.089>

Diana Vargas

<https://orcid.org/0000-0001-7409-1468>
dvargas@unap.edu.pe

Francisca Yanqui

<https://orcid.org/0000-0002-6657-2728>
franciscaya2@yahoo.es

Reynaldo Cutipa

<https://orcid.org/0000-0002-4531-0251>
rcutipa@unap.pe

Leonel Castillo

<https://orcid.org/0000-0003-4904-1527>
lcastilloe@unap.edu.pe

Ronaldo Mamani

<https://orcid.org/0000-0003-1922-8139>
sciresac@gmail.com

**Instituto Universitario
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**

La comunicación efectiva y su importancia en el desarrollo de competencias lingüísticas del inglés en estudiantes andinos

Diana Águeda Vargas Velásquez
Francisca Yanqui Traverso
Reynaldo Cutipa Luque
Leonel Marino Castillo Enríquez
Ronaldo Mamani Huariccallo
(Autores)

ISBN: 978-612-5069-78-8 (PDF)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-02584

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.89>

Categoría: Libro producto de una investigación científica

Editorial: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C

Urb. Ciudad Jardín Mz. B3 Lt. 2, Puno – Perú

RUC: 20608044818

Email: editorial@inudi.edu.pe

Teléfono: +51 973668341

Sitio web: <https://editorial.inudi.edu.pe>

Primera edición digital

Puno, marzo de 2023

Libro electrónico disponible en

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.089>

Editores:

Wilson Sucari / Patty Aza / Antonio Flores

Las opiniones expuestas en este libro es de exclusiva responsabilidad del autor/a y no necesariamente reflejan la posición de la editorial.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (Peer Review Doubled Blinded)

Publicado en Perú / *Posted in Peru*



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Contenido

AGRADECIMIENTO	9
SINOPSIS	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	13
LA COMUNICACIÓN EFECTIVA.....	13
1.1 Locución eficaz	15
1.2 La escucha activa.....	16
1.2.1 Elementos que facilitan la escucha activa.....	17
1.2.2 Elementos a evitar en la escucha activa	17
1.3 La comunicación asertiva	18
1.3.1 Elementos de la comunicación asertiva.....	19
1.4 El docente efectivo en la educación superior	20
CAPITULO II.....	25
DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DEL INGLÉS	25
2.1 Las competencias lingüísticas.....	26
2.2 Competencia lingüística en el proceso de aprendizaje de otras lenguas...36	
2.3 El inglés como lengua extranjera	37
CAPITULO III	41
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.1 Título de la investigación	41
3.2 Razones de la investigación.....	41
3.2.1 Planteamiento del problema.....	41
3.2.2 Justificación.....	42
3.2.3 Formulación de interrogantes.....	43
3.3 Objetivo de la investigación.....	44
3.4 Método, diseño y tipo de investigación	44
3.5 Consideraciones éticas.....	45
3.6 Resultados de investigación	48
3.6.1 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés después del experimento.....	49
3.6.2 Resultado de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en las competencias lingüísticas del idioma inglés	51
3.6.3 Prueba estadística.....	52

3.7 Discusión de resultados de investigación.....	56
CAPITULO IV.....	60
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIONES	60
4.1 Conclusiones	60
4.2 Recomendaciones.....	60
4.3 Reflexiones.....	61
BIBLIOGRAFÍA.....	64

AGRADECIMIENTO

En principio, agradezco a la Unidad de Segunda Especialidad de la Universidad Nacional del Altiplano, así como a la terna de jurados que me fueron designados por la coordinación de investigación de la Unidad de Segunda Especialidad para la revisión, corrección y evaluación de mi trabajo de investigación; mi agradecimiento especial al Lic. Valerio Lorenzo Arpasi, por su orientación y colaboración durante la ejecución de mi trabajo de investigación.

Además, extiendo mi agradecimiento al comandante PNP, director de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional 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”.

Finalmente agradezco la colaboración de Francisca Yanqui Traverso, Reynaldo Cutipa Luque, Leonel Castillo Enríquez y Ronaldo Mamani Huariccallo para la elaboración de este libro electrónico.

Diana Vargas

Autora

SINOPSIS

El libro es una adaptación de una investigación presentada a la Universidad Nacional del Altiplano, cuyo objetivo fue investigar el impacto de la comunicación efectiva como método didáctico en el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés como tercera lengua en estudiantes de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional de la Policías Nacional del Perú, Filial Puno (EESTP - PNP - Puno); con el fin de abordar la dificultad en el aprendizaje del idioma inglés para los estudiantes andinos que tienen el quechua o el aimara como lengua materna, el español como segunda lengua y, debido a la adición de los actuales requisitos de competencia, el inglés como tercera lengua, centrándose en la lengua como competencia comunicativa que asimila, modela y elabora una base en relación con el mundo actual de forma activa. Para ello, trabajamos con dos grupos de alumnos del segundo ciclo de estudios de la EESTP – PNP – Puno: un grupo de control y un grupo experimental. El grupo de control estuvo conformado por treinta (30) alumnos y el grupo experimental con veintiocho (28) alumnos. Inicialmente, a ambos grupos se les tomó una prueba de entrada; y en seguida, solo al grupo experimental, durante las sesiones del curso de inglés, se le aplicó, la comunicación efectiva como estrategia didáctica para desarrollar las competencias lingüísticas del idioma inglés. Luego de un semestre académico, se toma una prueba de salida a ambos grupos. Y a partir de una comparación se concluye que, la comunicación efectiva impacta las habilidades lingüísticas del inglés como tercera lengua en los estudiantes andinos en un 91.67%, lo cual se considera dentro del logro destacado.

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

ABSTRACT

The book is an adaptation of an investigation presented to the Universidad Nacional del Altiplano, whose objective was to investigate the impact of effective communication as a didactic method in the development of linguistic skills in English as a third language in students of the School of Professional Technical Higher Education. of the National Police of Peru, Branch Puno (EESTP - PNP - Puno); in order to address the difficulty in learning the English language for Andean students who have Quechua or Aymara as their first language, Spanish as a second language and, due to the addition of current proficiency requirements, English as a third language, focusing on language as a communicative competence that actively assimilates, models and elaborates a base in relation to the current world. For this, we work with two groups of students from the second cycle of studies of the EESTP – PNP – Puno: a control group and an experimental group. The control group consisted of thirty (30) students and the experimental group with twenty-eight (28) students. Initially, both groups took an entrance test; and immediately, only to the experimental group, during the sessions of the English course, effective communication was applied as a didactic strategy to develop the linguistic competences of the English language. After one academic semester, an exit test is taken for both groups. And from a comparison it is concluded that effective communication impacts the linguistic skills of English as a third language in andean students by 91.67%, which is considered within the outstanding achievement.

Keywords: effective communication, language skills, andean students, didactic strategy, English.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés, considerada la lengua universal en el globalizado siglo XXI, es crucial tanto para los estudiantes de universidades, institutos pedagógicos y tecnológicos y escuelas de las fuerzas armadas porque durante su preparación y al término de sus estudios muchos libros que utilizan están escritos en inglés o a lo largo de su desempeño profesional los manuales para el uso de artefactos o dispositivos de utilidad y hasta la comunicación están escritos en idioma inglés; es por ello, el egresado de dichas instituciones educativas, debe ser capaz de escribir, leer y comprender el idioma inglés, correctamente.

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; por ejemplo, en la mayoría de los centros educativos, los niños se enfrentan al inglés por primera vez durante los últimos ciclos de la enseñanza primaria; en la enseñanza secundaria, el problema se agrava porque los profesores de las asignaturas no tienen experiencia o el curso de inglés se cambia por otra asignatura, y, al llegar a la universidad o institutos pedagógicos o tecnológicos, debido a la mínima cantidad de horas para el desarrollo del curso y el poco interés por parte de los estudiantes; entonces, estos concluyen sus estudios con un inglés demasiado básico. Este problema aún persistente ha conducido para realizar la presente investigación científica, la misma que está dividida en cuatro capítulos. El capítulo I y II contienen el bagaje teórico de las variables de investigación; el capítulo III comprende el título, razones, objetivos, métodos, diseño y tipo de investigación; además, de las consideraciones éticas, resultados y discusión de la investigación. Finalmente, el capítulo IV contiene las conclusiones, recomendaciones y reflexiones producto de la investigación.

CAPÍTULO I

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA

La comunicación es la vía que utiliza el ser humano para transmitir y expresar lo que se encuentra en su interior, estos pueden ser pensamientos, ideas o sentimientos; pero, para que la comunicación logre la efectividad que ésta requiere, es necesario que se apliquen algunas estrategias y formas al momento de transmitir o recibir la información. La calidad de la comunicación va directamente relacionada con la calidad de la relación que se desea mantener con las demás personas, es por ello, que se debe generar una comunicación efectiva con las personas que se tiene alrededor a fin de poder mantener una adecuada relación que genere un desarrollo positivo entre las partes implicadas. Las personas de éxito han tenido la habilidad de comunicar efectivamente sus ideas, emociones y propósitos. Ser capaz de comunicarse correctamente a través de las fronteras es fundamental en la educación actual. A esto Robert y Meenakshi (2022) sostienen que el lenguaje se utiliza para transmitir información. No puede haber comunicación óptima sin lenguaje, sin embargo, hablar ha recibido poca atención en las escuelas y universidades debido a un enfoque en la gramática y una proporción desfavorable de maestro por alumno (Clifford, 1968).

En cuanto a investigaciones relacionados al tema de la comunicación efectiva; Avendaño (2014) en su investigación, modelo de comunicación efectiva en la gestión gerencial dirigido al personal directivo y docente de la Unidad Educativa Batalla de Santa Inés Valencia en el Estado de Carabobo, propuso un modelo de comunicación efectiva en dicha institución el cual resultó efectivo. Asimismo, Palma (2011) en su investigación, la 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 de Carabobo; concluye 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. También, en la investigación de Bravo (2021), denominada: “Comunicación efectiva de entornos virtuales en la formación profesional de los estudiantes universitarios”,

donde hubo participación de 34 docentes de la Facultad de Educación de la UNEMI. Concluyendo que, el 74,8% de los alumnos no captan muchos de las indicaciones proporcionados por el docente. Por ello, la comunicación efectiva, dentro del ámbito educativo, facilita la interacción directa con sus alumnos, particularmente cuando se trabaja en Entornos Virtuales de Enseñanza. (EVA) y el Sistema de Gestión Académica (SGA) utilizado por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).

El desarrollo que alcanzan las nuevas sociedades debido a la integración económica y cultural requiere el dominio de diferentes idiomas, lo que plantea desafíos importantes, que los estudiantes o profesionales deben enfrentar para ingresar a un mundo, en el que estamos constantemente en comunicación con países que hablan diferentes idiomas. El aprendizaje de diferentes idiomas lo ayuda a encontrar nuevas ideas, beneficiarse de la variedad cultural global, recibir becas para estudios de posgrado, trabajar en una empresa internacional; comunicarse y expresarse de manera efectiva con las demás personas. El inglés es un idioma que debe ser aprendido en la educación básica como en la educación universitaria y no universitaria. Y para lograr su aprendizaje óptimo, los docentes de inglés deben aplicar una serie de estrategias, métodos o técnicas. Uno de ellos por ejemplo la comunicación efectiva.

Proceso de 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 (D'Aprix, 1996). 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 se asimila y modela (Collado, 2012) 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.

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”. Asimismo, Jeya Gowri y Ilankumaran (2019) sostiene que escuchar, se caracteriza como un proceso analítico y sintético de procesamiento de un sonido, una señal de tic, que da como resultado la interpretación de la información. Además, se estudia la audición como objeto científico y psicológico en una variedad de habilidades, y estas habilidades podrían estar vinculadas a lo que Howard Gardner considera inteligencia intrapersonal e interpersonal, que posteriormente Goleman denominó inteligencia emocional. En esencia, el afecto comprende un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan las acciones humanas, influyendo en los pensamientos en las acciones generadas por un escenario. 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 comunicativo en el humano evolucione (citado en García, 2009, p. 5). El profesor al ser responsable en orientar el proceso educativo, debe fomentar una comunicación afectiva de manera positiva que permita un diálogo abierto y ser consciente de que el estudiante es un ser complejo y completo que requiere de diversos conocimientos para desarrollarse lo mejor posible.

La comunicación efectiva se clasifica en:

1.1 Locución eficaz

Es una técnica vocal relacionada con la comunicación. La locución eficaz, permite alcanzar un grado máximo de comprensión oral, enriqueciendo ampliamente las relaciones interpersonales y evitando a la vez incómodos malos entendidos (Alencar, 2007). Además, ayuda a aumentar el nivel de seguridad y de autoestima para expresar ideas, emociones y/o sentimiento (Jakobson, 1984).

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 (Ocampo, 2011).

En el proceso de enseñar pronunciación a un estudiante, es necesario formar y desarrollar su capacidad de escuchar el habla. La capacidad de escuchar el habla consta de tres componentes (Sarvinoz Bahadurovna Ergasheva et al., 2022):

- Capacidad de escucha fonémica.
- Capacidad de escucha fonética.
- Capacidad de escucha entonativa.

Para Sarvinoz et al., la capacidad de escuchar fonemas, permite discernir aspectos importantes de los sonidos hablados. Por ejemplo, largo - corto, con - sin labios. La capacidad de detectar aspectos fonéticos (no significativos) de los sonidos del habla se conoce como capacidad de escucha fonética. Por ejemplo, la pronunciación de consonantes explosivas como p, t y k con percusión, así como la fuerte percusión de vocales al comienzo de una palabra. Asimismo, la capacidad de reconocer la estructura de entonación de una frase y correlacionarla con el patrón de entonación del idioma es de lo que se trata la escucha de entonación.

1.2 La 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 (Fernandez, 2020).

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 activa se refiere a la habilidad de escuchar no solo 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.

1.2.1 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.).

1.2.2 Elementos a evitar en la escucha activa

No distraerse. 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 (McClelland, 1987) por ello durante la comunicación.

- 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, tu interlocutor 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.

Figura 1

Gráfico de Bellver



Si se evita ese tipo de brechas, se logrará una comunicación efectiva entre interlocutores; respetando a los demás, a partir del lenguaje verbal, no verbal y actitud (Avendaño, 2014). y creando un clima positivo.

1.3 La comunicación asertiva

Según Elizondo (1999), el asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar un acuerdo o desacuerdo cuando es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo. (p.17).

La comunicación en el aula es un elemento fundamental para la relación entre docente y estudiante. El docente asertivo es capaz de hacer del aula un espacio seguro, de confianza, para favorecer los procesos del pensamiento y consecuentemente mejorar la construcción de aprendizajes. El docente que practica la comunicación asertiva, crea climas de aula favorables. En el constructivismo, la relación dialogal, fundamentada en la comunicación, permite al docente conocer el paisaje de formación del estudiante para construir sobre estas experiencias previas el nuevo aprendizaje. La comunicación asertiva en el aula forma parte nuclear del proceso enseñanza aprendizaje; La comunicación en

el aula no puede reducir su comprensión a la transmisión de información entre el sabio (docente) y el aprendiz (estudiante).

1.3.1 Elementos de la comunicación asertiva

Los elementos de la comunicación asertiva comprenden:

a. Elementos visuales

- **El contacto visual:** este, se da entre dos personas en señal de atención lo cual permite fortalecer los nexos entre los interlocutores, generando confianza en el proceso comunicativo. La intensidad del contacto visual, proyecta sentimientos, intenciones y otros. El contacto visual favorece la retroalimentación que el proceso de comunicación y aprendizaje deben tener (Elizondo, 2003).
- **La distancia corporal:** El análisis de la proximidad entre las personas en el proceso de la comunicación favorece la expresión y recepción de las emociones. A ello, el profesor debe estar atento para comprender al estudiante, favoreciendo a la comunicación asertiva.
- **La expresión facial:** Esta, hace referencia a la correspondencia entre el sentido de la comunicación, las palabras que se utilizan y los gestos faciales que lo acompañan, por ejemplo, los movimientos de cejas, frente, labios, son códigos que pueden fortalecer o debilitar un mensaje verbal. El uso de los gestos puede asegurar que el mensaje sea comprendido o enfatizado correctamente, el cual repercutirá en el aprendizaje del estudiante.
- **Movimiento corporal:** el cuerpo envía señales a los interlocutores para afirmar la intención de un mensaje o bloquear la comunicación. La comunicación asertiva posee especificaciones en relación al movimiento y postura corporal hacia el interlocutor.

b. Elementos vocales

- **Volumen de la voz:** La graduación de la voz, beneficia la intención comunicativa en el interlocutor y esta favorece la comunicación completa y satisfactoria.
- **Velocidad:** El ritmo de la emisión de palabras, por ello el estado emocional de los interlocutores es un factor que influirá en la velocidad del mensaje.

- **Entonación de la voz:** La inflexión de la voz son importantes en la comunicación asertiva, la misma que está fundamentada en las emociones y en la intención del mensaje. El uso de uno tono adecuado beneficia la comunicación creando interés en el interlocutor o, por lo contrario, generar distracción. El todo de voz debe ser adecuado al contexto, espacio y al interlocutor.

c. Elementos verbales

Los elementos verbales deben ser conocidos y comprendidos por los interlocutores para lograr una comunicación exitosa. Por ello, los interlocutores deben hablar un mismo código o un solo lenguaje. Sin embargo, entre el docente y los estudiantes no existe el mismo código debido a la edad, cultura o intereses y muchas veces el profesor recae en el error de imponer su propio código sin considerar los orígenes culturales de los estudiantes. Pero, la tarea del profesor asertivo está en aceptar las características o diferencias socioculturales de los estudiantes.

1.4 El docente efectivo en 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. 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, 2005).

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, pp. 73–81) 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. El dominio pedagógico general, 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. 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. Ubicación contextual 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; una institución pública o privada, enseñanza tradicional o liberal, entre otros; esto implica que el maestro debe estar muy consciente de "las

reglas del juego" —explícitas o implícitas— que rigen en la institución donde enseña (Ruiz, 2009).

7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. El docente, 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 (Shulman, 1986, p. 79–85).

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. Esto es importante porque repercute 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 estudiantes 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 educativas 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 relacionado 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 (Rué, 2002). 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, 2002, p. 93).

CAPITULO II

DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DEL INGLÉS

Para Chomsky, la competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Esta competencia se centra en las operaciones gramaticales que tiene interiorizadas el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Es decir, el lenguaje nace desde dentro del individuo y no desde lo social como sostenía Saussure. La competencia lingüística se hace realidad a través de reglas generativas que se relacionan con la gramática que es saber organizarse y estructurarse. La competencia lingüística ha sido una causa para un sinnúmero de estudios, que a lo largo del tiempo se han convertido en teorías, metodologías, procesos que se utiliza en el marco educativo.

Este tópico también se ha convertido en tema de investigación. Por ejemplo, en la investigación de Tómalá (citado en Chávez & Saltos, 2017) demuestran que, la competencia en la lengua inglesa del egresado en idiomas, limita enormemente sus oportunidades actuales en el mercado laboral en el que se desenvuelven, porque la mayoría de departamentos de idiomas no cuenta con las herramientas tecnológicas adecuadas que ayuden tanto al docente como al estudiante al desarrollo efectivo de la enseñanza. Asimismo, González (2015) hizo una investigación denominada: “Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral”, el cual concluye que la mayoría de los docentes se enfocan más en que sus alumnos desarrollen la habilidad de escuchar sobre la de hablar. Otro aspecto, 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, a través de estrategias, técnicas y actividades didácticas que coadyuvan a que el alumno logre el objetivo de expresarse en inglés de manera exitosa.

López (2018), en su tesis concluye que existe una asociación significativa al nivel 0.01 entre el método comunicativo y la adquisición del idioma inglés para estudiantes del centro de idiomas. Además, Criollo et al. (2021) en su artículo, Competencias Lingüísticas de los Docentes de Inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado, demuestra que la

competencia lingüística de los docentes es generalmente sólida, aunque existen ciertas deficiencias que deben abordarse dentro de los componentes del lenguaje expresados en la competencia comunicativa. Los docentes deben tener un sólido dominio lingüístico del idioma inglés para poder establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a obtener el dominio en el manejo de los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos del idioma inglés con los que los estudiantes están familiarizados.

Tal como, Cerna (2021) dentro de su investigación, Competencia lingüística y producción de textos en idioma Inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Breña, 2021, halló que, el uso de estrategias de trabajo cooperativo ayuda a los estudiantes a desarrollar la competencia lingüística, ya que la comprensión de una palabra es una representación mental altamente compleja que integra componentes cognitivos y varios aspectos, algunos más inconscientes y automáticos, y otros más reflexivos, conscientes y experienciales. Así como, Ricra (2019) en su tesis “estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la escuela de traducción e interpretación de una universidad privada”, con una muestra conformada por profesores del curso de inglés y estudiantes de inglés del II ciclo de la Escuela de Traducción e Interpretación. Concluyó que la estrategia didáctica diseñada se ajusta al objetivo general de la investigación de desarrollar la habilidad comunicativa de los estudiantes de inglés dentro de un marco lógico, cohesivo y suficientemente sustentado en el método científico. Ya que, este concepto didáctico interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desde un enfoque comunicativo y por competencias que incorpora aportes constructivistas, en el sentido de que trata de incentivar el aprendizaje para el desarrollo personal y social dentro de un contexto cultural.

A continuación, se abordará respecto de la competencia comunicativa y su importancia en el aprendizaje del idioma inglés.

2.1 Las competencias lingüísticas

La competencia lingüística se encuentra en el acto de habla, en la realización, en el momento en que el único hablante emplea el lenguaje para lograr distintos fines (Bronckart, 1985). La concepción del lenguaje como acto y actividad tiene antecedentes lingüísticos que van desde Von Humboldt hasta Karl Bühler.

Bühler, quien sostiene que la esencia del lenguaje es un tipo único de actividad del espíritu humano; además, distingue la actividad del lenguaje como el acto (Sprechakt) de la acción (Sprechhandlung). La acción lingüística es lo que hace del lenguaje un medio: uno se comunica con las personas con varios objetivos en mente, como tratar de ayudarlos, engañarlos, ordenar ciertas actividades, etc. En cierto modo, la acción es análoga al discurso de Saussure.

Por otro lado, El acto lingüístico de Bühler; acto de comunicación, por otro lado, es en cierto modo un "drama de tres personajes": el mundo, la sustancia objetiva de la que se habla, el hablante y el destinatario. De ahí que todo enunciado lingüístico produce un triple signo, un acto significativo dirigido en tres direcciones: el contenido comunicado, que es la representación; el destinatario, apelación; y el locutor, expresión (Bühler, 1985). La competencia es multidimensional y comprenden niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían la conducta) y saber estar (actitudes y valores que rigen el comportamiento) (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.

Por su parte, Perrenoud (2004, p. 70–73), en el caso de la comunicación, indica que 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 gravitan en torno al de “recurso”. Perrenoud establece 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 solo 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”, 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” (p. 57-58).

Para alcanzar la competencia lingüística, 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. Cabe resaltar que, 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 Gloria et al. (2014) de La Teoría de los campos conceptuales, no hablan 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, 2008). Esta distinción juega un papel importante en su teoría y en su reelaboración del concepto de esquema piagetiano.

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: performativos (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, 1995).

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. Conmisivos: 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, 1968 mencionado en Guadamillas, 2014), 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)

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 (Bernardez, 1982, pp. 60–63).

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; 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 semanticidad:

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 semanticidad, 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).

Además, la competencia lingüística se desarrolla en los siguientes ámbitos:

- **1. Competencia lectora:** el fomento de la lectura en el aula debe ser algo primordial, a través de la lectura el individuo comprende y se relaciona en la sociedad. La mayor parte de las cosas que sabemos, las aprendemos a través de los libros.
- **2. Competencia para hablar y escuchar:** son dos conceptos imprescindibles en nuestra sociedad, debemos escuchar y comprender, el ser humano necesita hablar para comunicarse, para relacionarse y transmitir mensajes a través de su lengua. Los alumnos deben aprender a comprender lo que escuchan y a expresarse correctamente para poder llegar a establecer una buena comunicación (Hilgers & Mangez, 2014).
- **3. Competencia en composición de textos:** habilidad para componer distintos textos de carácter escrito, transmitiendo un conocimiento o satisfaciendo las necesidades personales y participando en la vida social.
- **4. Competencia plurilingüe y pluricultural:** en la última década ha habido un aumento considerable de la diversidad lingüística, hoy en día en una misma aula pueden existir varias culturas, esto no debe ser un

obstáculo para la enseñanza-aprendizaje, sino una oportunidad para enriquecerse y conocer otras culturas y otras lenguas (Yarmolovich, 2022).

2.2 Competencia lingüística en el proceso de aprendizaje de otras lenguas

Enseñanza de las lenguas

No se conoce ninguna metodología que se haya basado, estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky. Él, indicaba que un hablante nativo no puede aprender basado en una cadena de estímulos y respuesta E – R. En el desarrollo de las competencias lingüísticas, está implicado el docente y su rol, que cobra gran importancia en el proceso educativo, por ello, es responsabilidad de los docentes por no motivar, desarrollar y mucho menos aplicar las competencias Lingüística como parte principal e inicial al desarrollo de las competencias comunicativas. Además de las actitudes de los aprendices al momento de aprender otros idiomas. Por su parte, el psicólogo soviético Beliyev para desarrollar competencias buscaba el automatismo mediante la práctica exigiendo la comprensión como método básico del trabajo con las habilidades. Utilizó procedimientos activos y ejercicios significativos que obligaban a los estudiantes a participar activamente en el proceso de comunicación.

La motivación para el aprendizaje de otras lenguas

La motivación impulsa las fases del aprendizaje multidimensional. Para Shah et al. (2021) los métodos de comunicación no lingüísticos, como la kinésica, la proxémica, la lógica, la música, el ritmo, etc., contribuyen a apoyar el proceso de retención de una determinada lengua extranjera. Asimismo, con las opiniones de Chomsky, la competencia gramatical es la comprensión de un hablante-oyente ideal y su capacidad para transmitir su significado de manera efectiva en una situación particular. Además, Almarshedi (2022), sostiene que, si bien la competencia comunicativa incluye componentes como la gramática y la competencia discursiva, así como la competencia sociolingüística y estratégica, ha sido muy útil como teoría para modificar la educación en el aula. Por otro lado, Almarshedi (2022), añade que la competencia lingüística o gramatical se basa en el contacto con hablantes de varios idiomas en todo el mundo y, por lo tanto, desaconseja el uso de respuestas inadecuadas, ya que lo que es aceptable en una cultura puede no serlo en otra, y viceversa. Cuando los estudiantes de EFL

generan un discurso gramatical impecable, pueden violar las normas sociales del segundo idioma porque la deficiencia de significado anula la adecuación o la competencia gramatical. Como resultado, es fundamental que los estudiantes de idiomas utilicen el idioma de manera efectiva en muchas circunstancias sociales. Cuando las personas hablan, escuchan, leen o escriben en uno de los cuatro dominios del idioma, absorben vocabulario y unidades gramaticales. Samson y Karthiga (2022) mencionan, que el estudiante de Intermedio Alto en el aprendizaje de otras lenguas, aprende muchos términos relacionados con objetos comunes, pero hay ciertos vacíos y ambigüedades, el cual el profesor de idiomas tiene la tarea de despejarlos, entendiendo que el componente lingüístico de lenguas extranjeras, la conciencia espacial y las interacciones interpersonales facilitan el aprendizaje al estimular el proceso cognitivo. Flores y Cedeño (2016) identifican siete principios psicológicos del aprendizaje exitoso de lenguas extranjeras:

- 1) creencia en la importancia del aprendizaje
- 2) autosuficiencia
- 3) una meta educativa que resuelve el problema
- 4) conexión, diálogo y propósito común de los sujetos del proceso didáctico
- 5) el educador ayuda a comprender y estructurar la información
- 6) comprender que el aprendizaje requiere tiempo y prueba de conocimientos
- 7) centrarse en las habilidades y capacidades.

Para el aprendizaje de otras lenguas, es importante considerar, también:

2.3 El inglés como lengua extranjera

El inglés ha sido elegido como el idioma de la comunicación internacional. Es, en esta era, la gran lengua internacional, y que afecta 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 (Hernandez, 2014).

En América Latina, el aprendizaje del idioma inglés o la consolidación de su dominio en la Educación Superior son de vital importancia para los estudiantes de todos los ciclos (Chávez & Saltos, 2017). El aprendizaje del inglés ha predominado en la mayoría de contextos educativos como una forma de posibilitar la adquisición de habilidades de comunicación. 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 (Cummins, 1981). En la Educación superior, aunque se ha avanzado en el reconocimiento de la importancia de los idiomas en el proceso de formación profesional; pese a que muchas instituciones de educación superior, al inglés, lo contemplan como materia obligatoria dentro del currículo, todavía no logran los resultados deseados en el grado de conocimiento y dominio, debido a que:

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.

5. Los estudiantes de inglés tienen dificultades para hablar inglés con confianza y claridad. En el caso de la educación superior, los estudiantes se enfrentan a un nuevo entorno que les provoca ansiedad y confusión. (Jeya Gowri & Ilankumaran, 2019). Debido a su falta de confianza, no pueden aprender inglés. Además de ser introvertidos, cuando intentan aprender el idioma se enfrentan a complicaciones como vocabulario pobre, habilidades auditivas deficientes.

6. Un sistema educativo que no valora mucho en la capacidad de hablar y la falta de clases separadas de habla inglesa en las escuelas.

Los docentes tienen un papel importante en el ámbito de la educación ya que pueden desarrollar métodos innovadores para enseñar a los estudiantes. Para Delbio y Ilankumaran (2018), el instructor puede idear el mejor método para enseñarles. Para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, el instructor puede usar un dispositivo para mostrar el cuestionario. El ambiente de aprendizaje debe ser constructivo y alentador (Guzman, 2011). Los alumnos deben sentirse cómodos y el proceso de aprendizaje debe proporcionarles nuevas ideas. Además, el instructor debe enfatizar las cualidades de creación de equipos, como compartir la mentalidad, la responsabilidad y la propiedad. Se debe utilizar una variedad de tácticas de instrucción para despertar la atención de los alumnos. La práctica de retroalimentación en el aula es posible, esta estrategia se considera creativa y autoevaluativa.

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

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 extranjeras: el método comunicativo y la concepción posmétodo, 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).

CAPITULO III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Título de la investigación

La comunicación efectiva como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes andinos.

3.2 Razones de la investigación

3.2.1 Planteamiento del problema

Según, Dante Antonioli, representante legal en Perú de Pearson Educación En el Perú, Solo el 27% de docentes de inglés de secundaria tiene certificación para impartir clases, esto implica que 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. 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 solo un porcentaje de colegios tiene Jornada Escolar Completa” (Menéndez, 2017).

Por otro lado, la enseñanza de inglés en las escuelas rurales de la región Puno y otras regiones andinas de Perú, 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, que muchos de ellos muestran una actitud negativa por aprender el idioma inglés, generando malestar en el docente de inglés. 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), desde mayo del año 2016, 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, como aquellos profesionales en educación.

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; además, la mayoría de alumnos en nivel secundario, a lo largo de los cinco años, no aprendieron el idioma inglés de manera adecuada, o sea, las cuatro habilidades del idioma inglés: hablar, escuchar, leer y escribir. Este problema ha conllevado a realizar la investigación respecto de la comunicación efectiva y su importancia en el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés en estudiantes andinos.

3.2.2 Justificación

El trabajo de investigación se ha realizado porque el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés en la educación superior, en los últimos años, ha sido regular, ya que el proceso de enseñanza – aprendizaje de dicho idioma siempre tuvo problemas debido al nivel bajo del conocimiento o manejo de estrategias adecuadas para la enseñanza del 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, respecto del plano escrito, existen solo las vocales "a", "i", "u". Las vocales del quechua son diferentes a las vocales del castellano. 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 ovular (/q, q^h, q', χ/), se presentan alófonos más centralizados, como [e o] para /i u/, respectivamente. Los 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 y características marcadas. Además, los estudiantes quechuas o aimaras, 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. 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 su importancia en el desarrollo de 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 estrategias didácticas, métodos y técnicas y de entre ellos el más importante, una comunicación efectiva. En el aspecto académico, dicho trabajo aportará a investigaciones venideras relacionadas al tema como antecedente de estudio.

3.2.3 Formulación de interrogantes

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?

Problema 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?

3.3 Objetivo de la investigación

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.

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

3.4 Método, diseño y tipo de investigación

La investigación es de método cuantitativo, de diseño experimental y de tipo cuasiexperimental. La población total alcanzó a 190 estudiantes divididos por secciones; sin embargo, se ha tomado una muestra de 30 estudiantes de la cuarta sección y 30 estudiantes de la sexta sección del II batallón promoción 2021. A los estudiantes de la 4ta sección se le denominó 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.

Para determinar el impacto de la estrategia didáctica Comunicación efectiva en el desarrollo de 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. Asimismo, Para comprobar que el promedio del grupo experimental es mayor que del grupo control en la posprueba se utilizó la prueba estadística T de Student.

Respecto de los procedimientos que se ha realizado para la obtención 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 (Evaluación de entrada y de salida) en forma individual.
- A partir de los resultados de la prueba de entrada, a los estudiantes de la cuarta sección se les aplicó la comunicación efectiva para desarrollar las competencias lingüísticas del inglés a lo largo de cuatro meses, a diferencia del otro grupo de estudiantes (GC), quienes desarrollaron el curso de inglés de manera tradicional.
- Finalmente, los resultados de la prueba de entrada y de salida de ambos grupos se procesó para su respectivo análisis.

3.5 Consideraciones éticas

Conflicto de intereses/ competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses

Rol de los autores/ authors roles:

Diana Águeda Vargas Velásquez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, administración del proyecto, escritura -preparación del borrador original, escritura-revisar & amp: edición.

Francisca Yanqui Traverso: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, administración del proyecto, escritura preparación del borrador original, escritura-revisar & amp: edición.

Reynaldo Cutipa Luque: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, administración del proyecto, escritura preparación del borrador original, escritura-revisar & amp: edición.

Leonel Marino Castillo Enríquez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, administración del proyecto, escritura preparación del borrador original, escritura-revisar & amp: edición.

Ronaldo Mamani Huariccallo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, administración del proyecto, escritura preparación del borrador original, escritura-revisar & amp: edición.

Fuentes de financiamiento / Funding

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

<i>ROL DE COLABORADOR</i>	DEFINICIÓN DE FUNCIÓN
<i>Conceptualización</i>	Ideas; formulación o un acompañamiento en la formulación de objetivos y metas de investigación globales.
<i>Curación de datos</i>	Gestión de actividades para la para ingresar datos (producir metadatos), verificación y mantenimiento de datos de la investigación (incluido el código de software, donde es necesario para interpretar los datos en sí) para uso inicial y posterior reutilización.
<i>Análisis formal</i>	Aplicación de técnicas estadísticas, matemáticas, computacionales u otras técnicas formales para analizar o sintetizar datos de estudios.
<i>Adquisición de fondos</i>	Adquisición del apoyo financiero para el proyecto que conduce a esta publicación.
<i>Investigación</i>	Realizando la investigación o un proceso de investigación, específicamente realizando los experimentos o la recopilación de datos / pruebas.
<i>Metodología</i>	Desarrollo o diseño de metodología; creación de modelos
<i>Administración del proyecto</i>	Responsable de la administración y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad de investigación.

Recursos	Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis.
Software	Programación, desarrollo de software; diseño de programas informáticos; implementación del código informático y algoritmos de soporte; pruebas de componentes de código existentes.
Supervisión	Supervisión y responsabilidad del liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la asesoría externa al equipo central.
Validación	Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación / reproducibilidad general de los resultados / experimentos y otros resultados de la investigación.
Visualización	Preparación, creación y / o presentación del trabajo publicado, específicamente visualización / presentación de datos.
Escritura - Preparación del borrador original	Creación y / o presentación del trabajo publicado, específicamente escribiendo el borrador inicial (incluida la traducción sustancial).
Escritura - Revisar & amp; Edición	Preparación, creación y / o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión, incluyendo pre- o etapas posteriores a la publicación.

3.6 Resultados de investigación

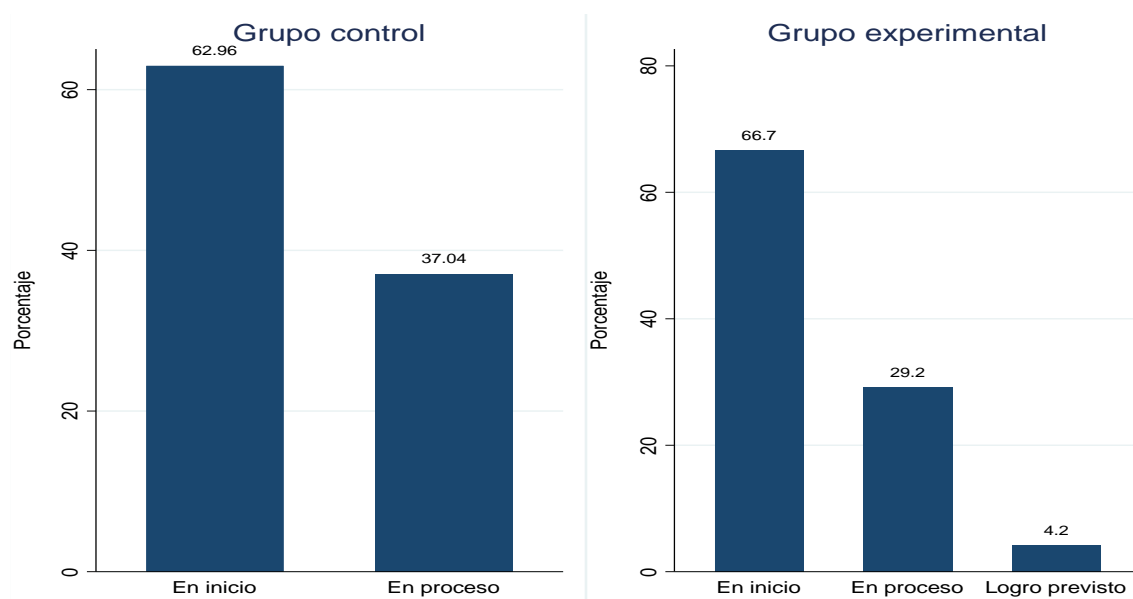
Tabla 1

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

Figura 1

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



Interpretación

La tabla 1 y figura 1 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.

3.6.1 Nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés después del experimento

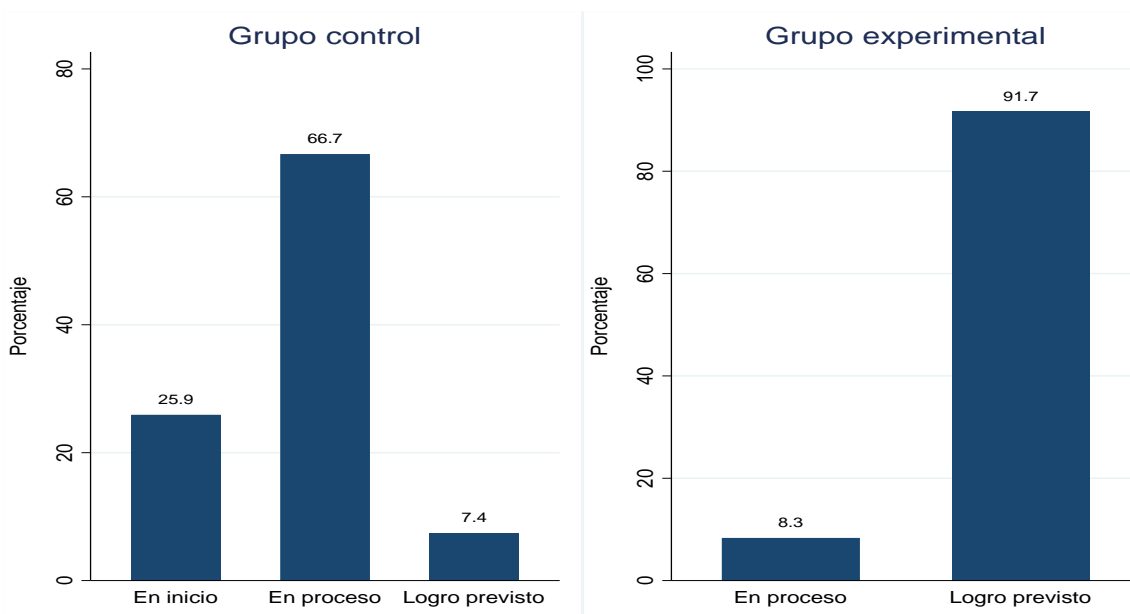
Tabla 2

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

Figura 2

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



Interpretación

Según la tabla 2 y figura 2, 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 los 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 se ubica 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.

3.6.2 Resultado de la comunicación efectiva como estrategia didáctica en las competencias lingüísticas del idioma inglés

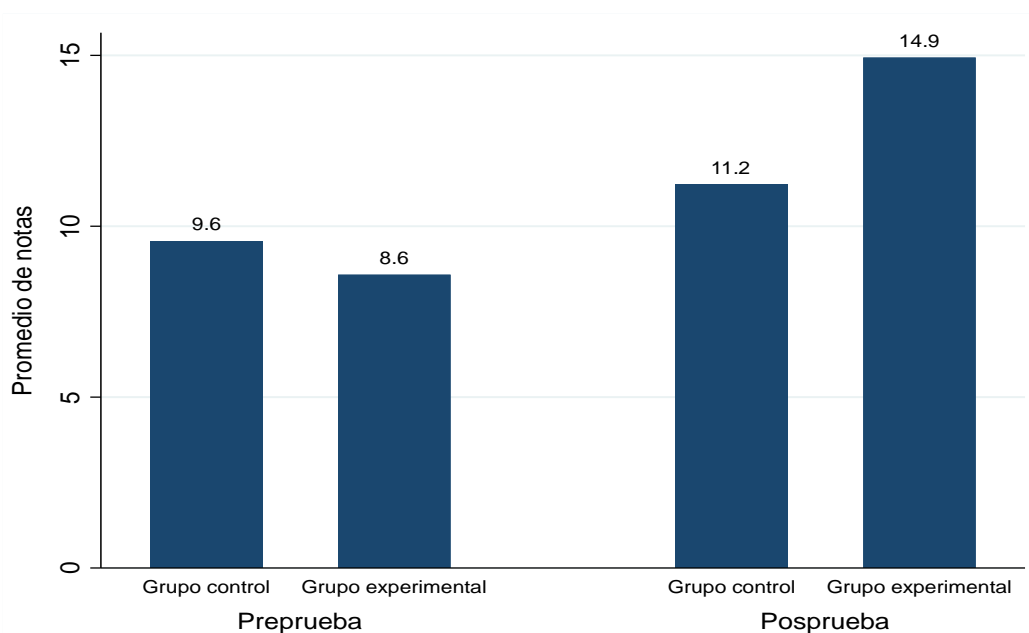
Tabla 3

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

Figura 3

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



Interpretación

Según la tabla 3, 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.

3.6.3 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 4).

Tabla 4

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

Como se observa en la tabla 4, 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 5

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

La tabla 5 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 6

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

Según la tabla 6, 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 7

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

	Coficiente	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	

Interpretación

En la tabla 7 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).

3.7 Discusión de resultados de investigación

El problema del aprendizaje del idioma inglés se enmarca dentro del contexto de la enseñanza – aprendizaje, considerándolo como un proceso complejo, debido al contexto y los diferentes niveles de conocimientos previos de los estudiantes referente al curso de inglés. A partir de los resultados del *pretests en ambos grupos*, donde los resultados indican nivel de medio a bajo, se concuerda con Rué (2002) y Vásquez (2016) cuando indican 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. Así mismo, se coincide con la teoría de Jeya Gowri & Iankumaran (2019) y (Ruiz, 2000), cuando indican que el profesor de educación superior debería consistir en preguntarse cómo articular las competencias generales con las de su asignatura; así como, 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 dónde el profesor necesariamente debería recurrir a grupos de pares o colegas de las áreas de pedagogía de los institutos de educación superior no universitaria. Cuando se trate de estudiantes bilingües, el docente de inglés, debe considerar el contexto, los materiales y limitaciones para que dichos estudiantes logren un aprendizaje más real y efectivo.

El desafío para enfrentar el problema del proceso enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes bilingües, es que el docente debe trabajar con las metodologías adecuadas y contextualizadas para evitar un mero aprendizaje del idioma inglés en sus estudiantes; concordando con Palma (2011) tras haber realizado la investigación, 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, 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.

Por otro lado, 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, quien concluyó 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. Así mismo, 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.

El profesor, en el contexto de nueva educación superior, necesita 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.

Para desarrollar las competencias lingüísticas desde temprana edad en el ser humano, 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; Sin embargo, haciendo una comparación entre la teoría de Gardner y la realidad educativa en la región Puno y sobre todo en las zonas rurales, desde pequeños son estimulados al aprendizaje de otros idiomas, lo cual dificulta su aprendizaje en la escuela y mucho más en superior, este problema se suma el conocimiento medio y pocas estrategias de enseñanza por parte de los profesores de inglés; remarcando 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 Fernández y otros autores (2020). A partir de los resultados, también, se coincide con Déprez (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. Po 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 para construir el

propio conocimiento involucra que los docentes proporcionen las herramientas necesarias y suficientes para guiar de manera didáctica y pedagógica la aprehensión de elementos cognitivos en donde debe fluir por ende las habilidades lingüísticas.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIONES

4.1 Conclusiones

Se ha demostrado que la comunicación efectiva como técnica didáctica incide en el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés como tercera lengua en el 91,67% de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional - PNP – Puno. Por ello; además, se ha confirmado que, sin el desarrollo de las competencias lingüísticas, las competencias comunicativas no existirían.

Se ha identificado que el nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes policiales de ambos grupos (de investigación) de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional – 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.

El nivel de competencias lingüísticas del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes de ambos grupos de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional – 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)

4.2 Recomendaciones

Para lograr una comunicación eficaz en apoyo del desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés como tercera lengua en estudiantes de las zonas andinas, se recomienda a las autoridades educativas competentes que sean más minuciosas a la hora de contratar profesores de inglés. El profesor de inglés debe ser competente en las tres áreas clave de la enseñanza del inglés: conocimiento con dominio de la gramática, fluidez al hablar inglés y manejo de metodologías y estrategias de enseñanza para el aprendizaje del inglés.

El docente que enseñe el idioma inglés en las zonas urbanas, y, 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 errores y deficiencias de

pronunciación o reglas gramaticales, de esa manera se logrará el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés.

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

4.3 Reflexiones

Según, el Artículo 25º de la Ley General de Educación N° 28044, el mismo que se refiere a las características del sistema educativo, indica que “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... responde a los principios y fines de la educación. Se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.” Sin embargo, en texto, suena conmovedor y atractivo, pero, la realidad en el Perú es otra. Los docentes, en gran parte de su actividad académica se dedican a responder exigencias impuestas por el Ministerio de Educación, como sesiones de aprendizaje, informes semanales, reuniones colegiadas durante horas de clases y entre otros, generando cansancio y estrés en los docentes, llegan a clases con una energía inapreciable que en vez de generar un ambiente favorecedor, comienza las clases con una actitud apática, con una mínima intención de aplicar estrategias dinámicas o de retroalimentación para temas complejos. Por tanto, muchas veces el que no haya buenos resultados en los exámenes de medición de calidad de aprendizaje, que, hasta finales de 2022, el Perú se encuentra entre los últimos debido al yerro del sistema educativo peruano, tan trasnochado y parametrizado. Por ello, me atrevo a decir que, la calidad educativa no se mide con papales y papeles o reuniones tras reuniones; sino, un profesor responsable que sabe cuál es su tarea, que tiene que aplicar estrategias innovadoras de aprendizaje para una pedagogía moderna, que no solo trabaje dentro del aula, sino en otros ambientes y estudiantes seguros y felices para aprender de manera diferente, adecuándose a los contextos actuales que coadyuven a un aprendizaje y respondan a sus necesidades. Para ello, el ejecutivo y el Ministerio de Educación deberían de retomar la agenda con acciones que

denoten real voluntad para corregir esos “intrincados de administración educativa” de manera integral, efectiva, continua y articulada; ya que, hasta el momento, esas exigencias administrativas, solo ha conllevado a que el profesor en estar más preocupado en cumplir que en aplicar estrategias actuales para desarrollar el aprendizaje del estudiante en aras de alcanzar la calidad educativa.

Por otro lado, ya es consabido que, los especialistas que conforman las diferentes comisiones en el Ministerio de Educación del Perú, en su mayoría, no son profesores, sino, profesionales de otras áreas y eso es un perjuicio. Todo reglamento, normas, decretos, planes y entre otros, podría ser mejor elaborado y ajustándose a las realidades desde la objetividad y experiencia de un “profesor” y con un trabajo concertado a nivel nacional.

Los docentes del idioma inglés que enseñan en las zonas andinas del Perú, por ser un contexto con problemas como disociación del idioma inglés en estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria, ya que muchas veces el inglés para ellos se convierte en un tercer idioma por aprender, el docente primero debe tener el compromiso y la voluntad de dar lo mejor de sí en su rol docente, en seguida, debe desarraigarse de la enseñanza tradicional y utilizar nuevas estrategias, acordes al contexto, sobre todo aplicando la comunicación efectiva, afectiva, horizontal para generar un ambiente de confianza y luego comenzar con sus sesiones y de esa manera se logrará desarrollar las competencias lingüísticas del idioma inglés en estudiantes andinos.

A lo largo de mis doce años de enseñanza del idioma inglés en estudiantes bilingües (quechua - aimaras) universitarios y no universitarios de la zona andina de la región Puno, he podido evidenciar que dichos estudiantes tiene la facilidad de la pronunciación y la comunicación en el idioma inglés, es por ello que sugiero a las autoridades educativas pertinentes el equipamiento de ambientes audiovisuales en las escuelas y colegios de la zona rural de la región Puno para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades en otros idiomas. Y al continuar con su educación superior, lleguen a dichas aulas con base sólida en el idioma inglés con el fin de continuar con el desarrollo de su aprendizaje, más no por el contrario, generar brechas y hacer un retroceso en lugar de un avance fructífero en su aprendizaje.

En cuanto a los alumnos de la Escuela de Educación Superior Técnico Profesional – PNP – Puno, debido a un doble esfuerzo, físico y mental que realizan dentro de la institución, muchas veces se muestran cansados, y a veces, hasta indiferentes con el aprendizaje del idioma inglés por ser un idioma extranjero, generando brechas en su aprendizaje. Frente a ello, el docente de inglés debería de multiplicar esfuerzos y debería:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Fomentar la responsabilidad en los estudiantes para planificar su aprendizaje.
4. Generar un ambiente de confianza.
5. Aplicar una comunicación horizontal, asertiva y efectiva.
6. Escuchar al estudiante.
7. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
8. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
9. Enfatizar el trabajo centrado en experiencias de grupo.
10. Informar e implicar a los padres.
11. Utilizar las nuevas tecnologías y entre otros.

Por su parte el estudiante para lograr un aprendizaje auténtico en inglés, debería:

1. Valorar la importancia de su aprendizaje.
2. Planificar su aprendizaje.
3. Dar de sí mismo, tiempo para prepararse.
4. Ampliar su conocimiento generado en el aula a través de información y materiales virtuales.
5. Usar colaboradores virtuales de aprendizaje según sus necesidades
6. Utilizar la medición en las lecciones.
7. Incorporar técnicas de diseño en las lecciones y entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Alencar, A. (2007). *Manual de oratoria*. Edición electrónica gratuita.
- Almarshedi, R. (2022). Linguistic Awareness or Grammatical Competence: What Dominates the Saudi Undergraduate EFL Classroom? *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), 1979–1988. <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.04>
- Austin, J. (1995). Cómo hacer las cosas con palabras. In *Vide: Science, Technique et Applications*. Edición electrónica.
- Avendaño, K. (2014). *La Comunicación Asertiva como ventaja competitiva*. 14(02), 144–150. [Diplomado, Universidad Militar Nueva Granada] <https://cutt.ly/V4H4ouH>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. 215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bernardez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. *Journal of Chemical Information and Modeling* 53 (9). Espasa-Calpe S.A.
- Bravo, R. (2021). Comunicación efectiva de entornos virtuales en la formación profesional de los estudiantes universitarios. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3028515>
- Bronckart, J. (1985). Teorías del lenguaje. In *Lectura y Vida*. [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20533/1/Reseñas 1984-1.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20533/1/Reseñas%201984-1.pdf)
- Bühler, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. Alianza universidad.
- Cerna, K. (2021). Competencia lingüística y producción de textos en idioma Inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Breña, 2021. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. *Repositorio Institucional- Ucv*, 0–2. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79233>
- Chango, J. (2009). *Importancia del inglés en la educación*. <https://cutt.ly/Q4H44wT>
- Chávez, M., & Saltos, M. (2017). *La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior*. 3, 759–771. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3>
- Clifford, J. (1968). *Writing Culture: Experiments in Contemporary anthropology a School American Research Advance Seminar*. University of California Press. <https://cutt.ly/Z4H7rGH>
- Collado, F. (2012). *La Comunicación en las Organizaciones*. Editorial Trillas.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Editorial Gredos.

- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística; Elementos de la teoría del hablar*.
<https://cutt.ly/g4H7oVA>
- Crandall, J., & Kaufman, D. (2002). *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*. Editorial Tesol.
- Criollo, et al. (2021). Competencias Lingüísticas de los Docentes de Inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8), 10–15. <https://zenodo.org/record/4545798>
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and Minority-Language Children. In *Language and Literacy Series*.
- Delbio, A., & Ilankumaran, M. (2018). Theories, techniques, methods and approaches of second language acquisition: A psychological perspective. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*, 7(3), 192–197. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.6.14968>
- Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27 (108). <https://cutt.ly/14H7zl5>
- Díaz, M. (2008). Reseña de “Diez nuevas Competencias para Enseñar” de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153–159. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439008.pdf>
- Elizondo, M. (1999). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Editorial Trillas.
- Elizondo, M. (2003). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Editorial Trillas.
- Fernandez, L. (2020). *La escucha activa: características y técnicas para practicarlas*. <https://depsicologia.com/la-escucha-activa/>
- Flores, Á., & Cedeño, L. (2016). Los Metodos De Ensenanza En El Aprendizaje Del Idioma Ingles. *Revista Ciencia y Educación*, 1(3), 7–12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6118741.pdf>
- García, B. (2009). Las Dimensiones Afectivas de La Docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1–14. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- Gloria, et al. (2014). La Teoría De Los Campos Conceptuales: Una Exploración Como Referente en la Formación de profesores de ciencias. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 19(3), 553–563. <https://cutt.ly/H4H7btd>
- González, A. (2015). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://cutt.ly/d4H7UAX>

- 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. *Núcleo*, 20 (25). <https://cutt.ly/j4H7GkH>
- Guadamillas, V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla - la Mancha] <https://cutt.ly/b4H7Xro>
- Guzman, C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Dominio de Las Ciencias*, 5(3), 258. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i3.934>
- Hernandez, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. <https://cutt.ly/H4H7MIv>
- Hilgers, M., & Mangez, E. (2014). Introduction to Pierre Bourdieu 's social fields. *Bourdieu's Theory of Social Fields. Concepts and Applications*, October 2014, 1–36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6118741.pdf>
- Hymes, D. (1968). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1984). Ensayos de Lingüística general. In *Ensayos de Lingüística general*. Editorial Seix Barral.
- Jeya, K., & Ilankumaran, M. (2019). Attaining fluency in the language classroom at college level. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2 Special Issue 3), 97–102. <https://doi.org/10.35940/ijrte.B1015.0782S319>
- López, L. (2018). El enfoque comunicativo y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Centro de idiomas de la Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión” – Pasco. [Tesis maestría, Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión”] <https://cutt.ly/J4H77oj>
- McClelland. (1987). *Estudio de la Motivación Humana*. Editorial Narcea.
- Menéndez, J. (2017). Programa de fortalecimiento para profesores de inglés. In *La República* (pp. 7–8). <https://cutt.ly/u4H75Ja>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Educación Básica. Libro Currículo Nacional de La Educación Basica*, 224. <https://cutt.ly/24H5rw5>
- Ocampo, M. (2011). *Comunicación empresarial: plan estratégico como herramienta gerencial y nuevos retos del comunicador en las organizaciones*. Editorial ecoe.
- Palma, M. (2011). Innovación y aprendizaje: Un nuevo modelo para la formación

- universitaria: ¿por qué y para qué? *Arbor*, 187, 77–81.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3130>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar : invitación al viaje*. Editorial Graó.
- Ramsden, P. (2002). *Learning to Teach in Higher Education*. Editorial Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203413937>
- Ricra, Y. (2019). Estrategia Didáctica Para Desarrollar La Competencia Comunicativa En Estudiantes De Inglés De La Escuela De Traducción E Interpretación De Una Universidad Privada. [Tesis maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8972/1/2019_Ricra-Lescano.pdf
- Robert, R., & Meenakshi, S. (2022). Rereading Oral Communication Skills in English Language Acquisition: The Unspoken Spoken English. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(11), 2429–2435. <https://doi.org/10.17507/tpls.1211.25>
- Rué, J. (2002). Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417124>
- Ruiz, M. (2009). La Evaluación Basada en Competencias. *Primer Congreso Educativo Formando Formadores “Hay Talento 2009,”* 22. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf
- Samson, S., & Karthiga, S. (2022). Lack of Spoken Communication in Children and Its Psychological Effects on English Language Learners. *World Journal of English Language*, 12(3), 254. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p254>
- Sarvinoz et al. (2022). The principles of using computer technologies in the formation and development of students' language skills. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(6), 2145–2154. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.s06.280>
- Schoenfeld, A. (1998). *Toward a theory of teaching-in-context*. Volume 4(1), 94. [https://doi.org/doi.org/10.1016/S1080-9724\(99\)80076-7](https://doi.org/doi.org/10.1016/S1080-9724(99)80076-7).
- Searle, R. (1999). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Shah, et al. (2021). Multidimensional six-stage model for flood emergency response in schools: a case study of Pakistan. *Natural Hazards*, 105(2), 1977–2005. <https://doi.org/10.1007/s11069-020-04386-x>
- Shulman, L. (1986). *Paradigms and research programs for the study of teaching*. Macmillan.

Touriñán, et al. (2000). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. 1–10. <https://cutt.ly/N4H5aDJ>

Yarmolovich, O. (2022). Preparation of Cadets of Higher Military Educational Institutions in Ukraine for Teaching (Perception) of Professional Vocabulary (Terminology) in English Classes. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(8), 467–475. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p467>

Este libro se terminó de publicar en la editorial

**Instituto Universitario
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**



ISBN: 978-612-5069-78-8



EDITADA POR
INSTITUTO
UNIVERSITARIO
DE INNOVACIÓN CIENCIA
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ