



UNIVERSIDAD  
**SAN IGNACIO  
DE LOYOLA**

## **ESCUELA DE POSTGRADO**

**Maestría en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior**

# **ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA ESCUELA DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en  
Docencia en Educación Superior**

**YESSICA RICRA LESCANO**

**Asesor:**

**Hernán Gerardo Flores Valdiviezo**

**Lima – Perú  
2019**

**UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA****ESCUELA DE POSTGRADO****Facultad de Educación****DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD**

Yo, Yessica Ricra Lescano, identificada con DNI N° 10155038, estudiante del Programa Académico de Maestría en Docencia en Educación Superior de la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, presento mi tesis titulada: **ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA ESCUELA DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA.**

Declaro en honor a la verdad, que el trabajo de tesis es de mi autoría; que los datos, los resultados y su análisis e interpretación, constituyen mi aporte a la realidad educativa. Todas las referencias han sido debidamente consultadas y reconocidas en la investigación.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad u ocultamiento de información aportada. Por todas las afirmaciones, ratifico lo expresado, a través de mi firma correspondiente.

Lima, mayo de 2019.

.....  
Yessica Ricra Lescano

DNI N° 10155038

## APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

Los miembros del Tribunal de Grado aprueban la tesis de graduación, la misma que ha sido elaborada de acuerdo a las disposiciones reglamentarias emitidas por la EPG-Facultad de Educación.

Lima, mayo de 2019.

Para constancia firman

---

Presidente

---

Secretario

---

Vocal

**Página del Jurado**

---

Presidente

---

Secretario

---

Vocal

**Dedicatoria**

A mi madre, por su sacrificio y deseos de superación.

## **Agradecimiento**

Son muchos quienes contribuyen en el proceso de llegar a ser quienes somos; sin embargo, en mi caso, la familia juega un rol principal, los ejemplos de vida me han formado y fortalecido. Ya en este proceso educativo de la maestría, no puedo dejar de reconocer a maestros en todo el sentido de la palabra como el Mg. Hernán Flores V. no solo por sus conocimientos, sino por su disposición y don de servicio. A los docentes de la maestría, por despertar en mí el deseo de ser una mejor profesional, más capacitada y empoderada. A mis compañeros de aula, de quienes aprendí lecciones no solo académicas sino de vida; y que de una u otra forma me inspiraron y contribuyeron a la realización de esta tesis.

## Índice

Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract	xiii
<b>DISEÑO TEÓRICO METODOLÓGICO</b>	
Introducción	14
Planteamiento del problema de la investigación	19
Problema científico	19
Preguntas científicas	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Categorías y subcategorías	20
Población, muestra, muestreo: unidad de análisis	21
Justificación teórica, metodológica, práctica y social	22
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
Tipo y diseño de investigación	23
Métodos de la investigación	24
Técnicas e instrumentos	26
Novedad científica o significación práctica	27
Estructura de la tesis	27
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
Capítulo I - Marco teórico	29
Antecedentes de la investigación	29
Antecedentes internacionales	29
Antecedentes nacionales	31
Reseña sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.	33
La competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera.	36
El desarrollo de competencias en el proceso educativo	40
Reflexiones sobre competencia comunicativa en las últimas décadas	42

Potencialidades del idioma inglés en el desarrollo de la competencia comunicativa	49
Enfoques y métodos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras	51
El proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras	57
Fundamentos teóricos que sustentan la estrategia didáctica	62
Etapas de una estrategia didáctica	71
<b>DIAGNÓSTICO O TRABAJO DE CAMPO</b>	
Capítulo II - Diagnóstico o trabajo de campo	74
Análisis, interpretación y discusión de los resultados	74
Resultados de entrevistas a docentes	74
Resultados de cuestionario a estudiantes	88
Resultados de la prueba pedagógica aplicada a estudiantes	91
Resultados de la guías de observación de clase	92
Resultados del análisis documental	95
Proceso de comparación, relación y clasificación de categorías	97
Conclusiones aproximativas de la discusión de los resultados y categorías emergentes	100
<b>RESULTADOS</b>	
Capítulo III – Modelación y validación de la propuesta	104
Propósito de la propuesta	104
Fundamentos científicos de la propuesta	104
Esquema teórico-funcional de la aplicación de la propuesta	111
Diseño de la estructura de la aplicación de la propuesta	120
Desarrollo o implementación de la propuesta	124
Proyecto de Aprendizaje para estudiantes	124
Proyecto de Talleres pedagógico, didáctico y curriculares para docentes	137
Validación de la propuesta	149
Conclusiones	154
Recomendaciones	156
Referencias	157
Anexos	164
Anexo 1. Matriz de categorización	165
Anexo 2. Guía de entrevista semi estructurada para docentes	168

Anexo 3. Guía de encuesta para estudiantes	169
Anexo 4. Guía de observación de aula	171
Anexo 5. Guía de prueba pedagógica	173
Anexo 6. Validación por juicio de expertos de instrumentos de recogida de información	182
Anexo 7. Fichas de evaluación para estudiantes	185
Anexo 8. Validación por juicio de expertos de las fichas de validación interna y externa	186

## Índice de tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas	21
Tabla 2. Niveles de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas	50
Tabla 3. Características del enfoque comunicativo	57
Tabla 4. Técnicas e instrumentos de evaluación	118
Tabla 5. Estructura de la estrategia didáctica	121
Tabla 6. Aspectos a considerar en el proyecto de aprendizaje	125
Tabla 7. Evaluación de impacto	138
Tabla 8. Datos de expertos	149
Tabla 9. Tabla de valoración	150
Tabla 10. Criterios de validación interna de la propuesta	151
Tabla 11. Validación interna por criterio de expertos	151
Tabla 12. Criterios de validación externa de la propuesta	152
Tabla 13. Validación externa por criterio de expertos	152
Tabla 14. Sumatoria de la validación interna y externa por criterio de expertos	153
Tabla 15. Resultado de la validación interna y externa por criterio de expertos	153

## Índice de figuras

Figura 1. El proceso de comunicación	37
Figura 2. Finalidades en la enseñanza de una lengua	60
Figura 3. Diseño de una estrategia didáctica	71
Figura 4. Categorías relacionadas a la competencia comunicativa	75
Figura 5. Categorías relacionadas a la estrategia didáctica	75
Figura 6. Categorías apriorísticas y emergentes	76
Figura 7. Categoría eje, categorías resultantes y memos	77
Figura 8. Categoría Competencia lingüística	78
Figura 9. Categoría Competencia pragmática	79
Figura 10. Categoría Competencia sociolingüística	79
Figura 11. Categoría Perfil de ingreso de los estudiantes	80
Figura 12. Categoría Fundamentación y diagnóstico	81
Figura 13. Categoría Instrumentalización y evaluación	82
Figura 14. Categoría Planteamiento de la estrategia didáctica	83
Figura 15. Categoría Tipo de evaluación	84
Figura 16. Categoría Actividades de aprendizaje	85
Figura 17. Categoría TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje	86
Figura 18. Esquema teórico-funcional de la propuesta	110

## **Resumen**

Esta tesis tiene su base en la preocupación surgida por el desempeño de la competencia comunicativa demostrado por un grupo de estudiantes así como por la práctica pedagógica de los docentes en el desarrollo de esta competencia. En ese sentido, esta investigación profundiza en un conjunto de teorías, enfoques, métodos y principios con la finalidad de analizar y comprender todas las categorías que interactúan e influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de diseñar una propuesta didáctica que permita dar solución a la situación problemática encontrada; para llevarla de una situación real a una situación ideal. Esta investigación se sitúa en el contexto de la asignatura de Inglés dictada en la escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada de Lima, este entorno brindó las unidades de análisis que permitieron profundizar y evaluar el objeto de estudio para, después, diseñar una estrategia didáctica sobre la base de un conjunto conocimientos teóricos y metodológicos utilizados durante el proceso de investigación de manera que se logró alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos del estudio; siendo posible, además, aplicar esta estrategia didáctica en un contexto con similares características.

**Palabras claves: estrategia didáctica, competencia comunicativa.**

## **Abstract**

This thesis is based on the concern arising from the performance of communicative competence demonstrated by a group of students as well as by the pedagogical practice of teachers in the development of this competence. In this sense, this research delves into a set of theories, approaches, methods and principles with the aim of analyzing and understanding all the categories that interact and influence the learning and teaching process in order to design a didactic proposal that allows to solve the problematic situation found to take it from a real situation to an ideal situation. This work is situated in the context of the subject of English taught at the School of Translation and Interpretation of a private university in Lima, this environment provided the units of analysis that allowed going in depth and evaluating the phenomenon to then design a didactic strategy based on a set of theoretical and methodological knowledge used during the research process in such a way that the general objective and the specific objectives of the research were achieved; It is also possible apply this didactic strategy in a context with similar characteristics.

**Keywords: didactic strategy, communicative competence.**

## Introducción

El aprendizaje del idioma inglés, en todo el mundo, se ha convertido no solo en una necesidad sino en una exigencia personal, profesional y laboral. Así lo expresan organizaciones como el Programa de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Consejo de Europa en el documento denominado Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) donde se afirma que aprender idiomas permite a las personas desplazarse por el mundo y adaptarse a otras culturas con mucha más facilidad debido a una adecuada comunicación y comprensión del otro, logrando así un mayor acceso a la información, una relación más fraterna en el campo personal y un mayor progreso en el campo laboral (2002).

Dominar una lengua extranjera, permite a las personas participar en igualdad de condiciones en la cultura global, donde el dominio de determinadas lenguas trae consigo la necesidad de aprenderlas para poder ser partícipe de una comunidad intercultural y de su progreso científico, tecnológico y humano; todo ello, sin perder el sentido de pertenencia a la cultura local de la que cada grupo humano es parte.

Sin embargo, la realidad educativa latinoamericana se muestra de forma diferente. Según Cronquist y Fiszbein (2017), en base al EF English First English Proficiency Index (EF EPI) (Índice de competencia en inglés), los países de América Latina se encuentran por debajo del promedio, en todas las edades de estudio, mientras los países de Europa y Asia se ubican casi siempre por encima de este promedio, de manera que los cambios son necesarios si se desea transformar esta realidad.

Debido a este contexto, varios países latinoamericanos han incluido la enseñanza del idioma inglés como materia obligatoria del currículo desde edades muy tempranas. Pero, su implementación ha estado rodeada de limitaciones relacionadas al gran número de estudiantes por aula, el acceso a materiales didácticos y a la tecnología, al número de horas de clase, además de docentes con una débil formación lingüística y pedagógica (Guevara, 2015).

En un esfuerzo por mejorar, Perú ha establecido una política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés- “Inglés, puertas al mundo”, la cual señala,

a través del Decreto Supremo No.012-2015-MINEDU, que al desarrollar competencias comunicativas en idioma inglés se forman personas más competitivas, lo cual les permite ingresar al mercado laboral no solo en el ámbito nacional sino internacional, logrando ampliar sus oportunidades profesionales.

En este contexto, la organización internacional British Council (2015) elaboró un informe sobre la situación del idioma inglés en el Perú, el cual menciona que, gracias al esfuerzo llevado a cabo, se espera mejorar la enseñanza-aprendizaje no solo en la Educación Básica Regular (EBR), primer eje de acción, sino en la educación superior, segundo eje, y cuya importancia está establecida en la legislación a través de la Ley Universitaria 30220, que exige el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente inglés, en pregrado, mientras en posgrado se exige el dominio de un idioma extranjero para estudios de maestría y dos idiomas extranjeros para estudios de doctorado.

Para ello, los estudiantes deben cumplir con los estándares requeridos para un buen desempeño profesional, jugando el idioma inglés un papel importante en el acceso a la información y a un mundo laboral competitivo. Así lo afirma, en su informe, el British Council (2015) cuando manifiesta que en el mercado laboral, las empresas, instituciones y organizaciones necesitan que sus colaboradores dominen el inglés.

Sin embargo, en la práctica pedagógica cotidiana se ha observado que los estudiantes del II ciclo de la de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada, demuestran deficiencias en el plano de la competencia comunicativa en idioma inglés, que trae como consecuencia una comunicación poco eficiente y eficaz al momento de relacionarse con otros individuos de habla inglesa.

Una persona competente en el uso del idioma inglés desarrolla la competencia comunicativa desde sus aspectos lingüísticos hasta el conocimiento de lo social, donde está inmersa la lengua, de forma que pueda usarla de forma pertinente; sin embargo, lograr este objetivo requiere de una planificación sustentada en teorías, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos que permitan producir un cambio en la situación real del problema.

La investigación científica educativa llevada a cabo permitió primero, identificar la situación problemática; segundo, establecer y definir categorías apriorísticas que permitieron

profundizar en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje; tercero, recoger información en su ambiente natural para contrastarla con las bases teóricas en las cuales se ha indagado y finalmente, presentar una alternativa didáctica como solución, adecuadamente sustentada para lograr desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Teniendo claro el objeto a estudiar, la primera categoría identificada fue la competencia comunicativa y para comprender el estado actual de esta competencia se necesitó retroceder al año 1957, cuando Chomsky, a través de una investigación de carácter lingüístico, fundamentó cómo se aprende una lengua para lo cual empleó los términos de competencia lingüística y actuación lingüística.

Posteriormente, Hymes (1972) acuñó el concepto de competencia comunicativa y profundizó en los conceptos de Chomsky, pero le agregó la dimensión sociocultural, que desde su perspectiva ayuda a comprender mejor cómo una persona adquiere una lengua y hace uso de ella.

A partir de esta base teórica, otros investigadores, durante las últimas décadas, ampliaron y profundizaron los conceptos mencionados, siendo algunos de los más reconocidos Canale & Swain (1980, 1983) a quienes para efectos de esta investigación se toman como base en la definición de competencias comunicativas porque se enfocaron en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En tal sentido, según estos autores, la competencia comunicativa involucra un conjunto de estructuras internas profundas que generan conocimiento y desarrollan las habilidades necesarias para una adecuada comunicación.

En adelante, diversos autores han estudiado la competencia comunicativa desde diferentes perspectivas, proponiendo modelos, enfoques y métodos para desarrollarla con el fin de lograr una competencia que permita a las personas interactuar con éxito. En estos modelos, enfoques y métodos influyó tanto la lingüística aplicada como la psicología con las teorías del aprendizaje, así como los avances en sociolingüística, psicolingüística, análisis del texto, lingüística del texto, entre otros.

Asimismo, se considera al documento denominado Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002), del Consejo de Europa, como una guía en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas porque plantea con claridad el concepto de competencia y de competencia comunicativa, establece los descriptores que identifican el nivel de los estudiantes y propone estrategias, actividades, tareas, además de formas de evaluación para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Este documento, que nace desde enfoques como el comunicativo, la enseñanza basada en el logro de competencias y un enfoque de la acción, se ha convertido en una gran ayuda para docentes y estudiantes, quienes identifican por sí mismos cuál es su nivel de inglés y qué tienen que hacer para mejorar o fortalecer sus conocimientos y capacidades, de ahí su gran aceptación e inclusión en las políticas educativas sobre lengua extranjera en diferentes países del mundo.

Otro aspecto importante está relacionado a la solución de la situación problemática, la cual se logrará con la creación de una estrategia didáctica, siendo esta la segunda categoría identificada.

En tal sentido, se definió la categoría conceptual de estrategia didáctica, para luego definirla de acuerdo a investigadores como Díaz Barriga (2002), Tobón y Feo, seleccionando a este último, quien considera el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dinámico, con dimensiones cognitivas y sociales que tienen lugar gracias a la comunicación, presentando una propuesta práctica y coherente de acuerdo con los objetivos de este estudio.

Feo (2010) afirma que:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p.222).

Este investigador plantea la estructura de una estrategia didáctica sobre bases teóricas que incluyen un diagnóstico previo, los objetivos, los procesos que intervienen, los materiales a usar y la evaluación de la misma.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, para efectos de esta investigación, se valoró desde la didáctica de la lengua, con un enfoque por competencias y comunicativo que toman en cuenta aportes constructivistas que considera el aprendizaje como “un proceso de elaboración donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (Díaz Barriga, 2002).

La didáctica de las lenguas, que tiene su base en la lingüística aplicada (en el campo de la lingüística teórica o general: psicolingüística, sociolingüística y etnolingüística principalmente), en las teorías del aprendizaje (en el campo psicológico) y en la didáctica general (en el campo pedagógico), empezó a fortalecerse a partir de los progresos en estas disciplinas.

Al principio, la enseñanza de lenguas extranjeras se apoyaba métodos tradicionales que provenían de la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, desde un enfoque tradicional; dominando desde el siglo XX, el enfoque estructuralista y el conductista; luego, la gramática generativa de Chomsky y desde finales de los 70 hasta la actualidad, la lingüística textual y pragmática (Alexopoulou, 2012).

El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas nace a raíz de la necesidad de que la lengua sea usada en situaciones “reales” donde el estudiante es activo aprendiz, “gira en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, conjuntamente con el estudio de las normas y principios que regulan la estructura y uso de un lenguaje” (Guevara, 2015, p.103); mientras, el enfoque por competencias busca formar un individuo competente no solo en el saber sino en el saber hacer, saber convivir y saber ser.

Habiendo planteado la situación problemática, se formula el problema principal a través de la pregunta científica.

## **Planteamiento del problema de investigación**

### **Problema científico**

¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?

### **Preguntas Científicas**

¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?

¿Qué criterios se tendrán en cuenta en la modelación de una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?

¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez de una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?

### **Objetivo General**

Diseñar una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

### **Objetivos Específicos**

Diagnosticar el estado actual del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

Sistematizar los fundamentos teóricos de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

Determinar los criterios que se tendrán en cuenta en la modelación de una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

Validar las potencialidades curriculares de validez de una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

### **Categorías y subcategorías**

Según Cisterna (2007), las categorías “son los tópicos a partir de los cuales elaboramos las preguntas cuando usamos entrevistas o grupos de discusión, o ponemos como referentes en las pautas de registro cuando realizamos observaciones, ya sean directas o indirectas, participantes o pasivas” (p.15). Es decir, las categorías son constructos esenciales para la comprensión del objeto de estudio, los cuales permitieron profundizar en la teoría y elaborar los instrumentos para recoger la información que llevó a una comprensión profunda y completa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las categorías tienen subcategorías, la cuales “permiten penetrar en los aspectos concretos de cada categoría” (p.15). Las categorías y subcategorías son apriorísticas o emergentes, entendiendo que las primeras tienen lugar cuando el investigador las construye antes de recoger la información, mientras las segundas son las que se presentan durante el proceso de recogida de la información (Cisterna, 2007).

Tanto las categorías como las subcategorías nacieron del análisis profundo de una situación problemática como de la meticulosa investigación de referencias especializadas respecto al objeto de estudio.

Para esta investigación, se presentan las siguientes categorías y subcategorías.

Tabla 1

*Categorías y subcategorías apriorísticas*

Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
Competencia comunicativa	Competencia Lingüística. Competencia Sociolingüística. Competencia Pragmática.
Estrategia Didáctica	Fundamentación y diagnóstico. Planteamiento de la estrategia didáctica. Instrumentalización y evaluación.

Fuente: Elaboración propia

### **Población, muestra y muestreo: unidad de análisis**

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), citando a Lepkowski (2008), la población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). Para esta investigación, la población fue de 642 estudiantes inscritos en la escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

En relación a la muestra, estos autores la definen como “un subgrupo de la población (...) es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p.175). La muestra de esta investigación estuvo compuesta por 22 estudiantes de inglés, del II ciclo, pertenecientes a una sola aula a quienes se les aplicó un cuestionario y una prueba pedagógica; también se seleccionó a 3 docentes de la asignatura de Inglés de esta escuela a quienes se les aplicó una entrevista y asimismo, se realizó tres observaciones a clases.

La muestra, de este estudio, es no probabilística, por conveniencia, es decir, según Hernández et al., este tipo de muestra tiene lugar cuando “la elección de elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con la característica de la investigación o los propósitos del investigador” (p.176). Esta selección se debe a la facilidad de acceder al grupo de estudiantes designados y docentes de la asignatura de Inglés quienes brindaron la información requerida.

En esta investigación, las unidades de análisis incluyen las fuentes documentales especializadas relacionadas a las categorías y subcategorías, los docentes del curso de

Inglés y los estudiantes de inglés, del II ciclo, de la escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

### **Justificación de la investigación**

#### **Justificación teórica.**

La investigación acerca de la competencia comunicativa tiene varios años de estudio debido a la necesidad de comprender cómo se adquiere y funciona, en razón de establecer los fundamentos que logren su desarrollo; y todo ello, porque el ser humano siempre está comunicándose. Una persona alcanza una comunicación efectiva cuando emite un mensaje que es comprendido por el otro y cuando recibe un mensaje que comprende, gracias a que es competente; como resultado, su interacción es satisfactoria. Por ello, la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas a través de una propuesta didáctica que permita solucionar las limitaciones encontradas. De esta forma, a través de la investigación científica de base cualitativa, se busca comprender la situación real del proceso de enseñanza-aprendizaje y mediante una fundamentación teórica, profundamente reflexiva, se establece los conceptos de competencia comunicativa y las subcategorías que la comprenden, desde los aportes de la lingüística, sociolingüística, pragmática, entre otros, permitiendo diseñar, a través de la modelación, una estrategia didáctica pertinente, logrando dar solución al problema.

#### **Justificación metodológica.**

El desarrollo de la competencia comunicativa implica diseñar una estrategia didáctica sobre fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación de base cualitativa, que busca la profundidad y el destalle en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en su ambiente natural, desde un paradigma sociocrítico interpretativo, de enfoque cualitativo y tipo aplicada a la educación que busca comprender este proceso llevado a la práctica en el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés, con el objetivo de dar solución a la situación problemática identificada. Para ello, se obtienen datos proporcionados por las unidades de análisis (documentación bibliográfica especializada, docentes y estudiantes), con el apoyo de métodos empíricos que incluyen técnicas e instrumentos de recogida de información como la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis documental y la prueba pedagógica; además de métodos teóricos y estadísticos o matemáticos; los cuales en conjunto permiten comprender e interpretar la realidad de

forma más precisa y gracias a los resultados obtenidos plantear una propuesta didáctica pertinente.

### **Justificación práctica.**

El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, en los estudiantes, es fundamental porque su utilidad se aplica en su vida personal y profesional. En este sentido, al detectar que los estudiantes en la institución educativa seleccionada presentan limitaciones en esta competencia se busca que la investigación científica, con la ayuda de métodos empíricos, teóricos y estadísticos, identifique y delimite claramente el problema y sus características en su contexto natural; contribuyendo a las formulación de acciones concretas que logren mejorar o cambiar esta situación en beneficio de los estudiantes, gracias a que los resultados serán compartidos con los participantes, logrando cumplir con el perfil profesional del egresado establecido en el currículo de la carrera. Asimismo, la solución al problema está basada en una propuesta coherente con las necesidades del mercado y la sociedad, que toma en cuenta las potencialidades de los estudiantes y las competencias del docente.

### **Justificación social.**

La necesidad y exigencia de profesionales que conozcan y usen eficientemente una lengua extranjera, o más de una, es comprendida por todos los países en el mundo, gracias por ejemplo, a la globalización. La movilidad de las empresas y de los puestos de trabajo elevó la exigencia sobre todo para los países subdesarrollados que desean seguir progresando; asimismo, las personas tienen más facilidad para ir de un país a otro e insertarse en otras culturas, lo cual depende en gran medida del conocimiento de otra lengua. Por tal motivo, al dar solución a la problemática planteada, se beneficia no solo a un grupo de estudiantes y a la institución educativa en particular sino también a la sociedad, debido a que estos contarán con los estándares requeridos para hacer un buen papel en el campo social y laboral, logrando mejorar la imagen del profesional peruano tanto dentro como fuera del país.

## **Metodología de la Investigación**

### **Tipo y diseño de investigación.**

Esta investigación se enmarca dentro del contexto educativo y es de tipo cualitativo aplicada. Este es un estudio intensivo y de profundidad aplicado a una pequeña muestra

con el objetivo de profundizar en el problema planteado para comprenderlo a partir de sus características determinantes, tomando en cuenta sus propiedades y dinámicas con base en las personas estudiadas y al análisis documental.

Responde a un paradigma sociocrítico interpretativo, donde se integran dialécticamente los métodos cuantitativos y cualitativos en la sistematización, descripción e intervención con el objetivo de dar solución a una problemática. El carácter dialéctico de este tipo de investigación se basa en las funciones metodológicas de los niveles del conocimiento en su relación entre el ser y el pensar, en la objetividad de la verdad y el papel de la práctica como criterio valorativo del conocimiento.

A raíz de la práctica pedagógica, se identificó y analizó las categorías y subcategorías que forman parte del problema de investigación, recabando información y analizándolas para determinar el problema, causas y consecuencias con el fin de diseñar una propuesta en el plano didáctico que ayude a transformar la realidad percibida en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés, del II ciclo, de la escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

### **Métodos de la investigación.**

#### ***Método empírico.***

La observación fue el método utilizado para recoger información de las unidades de análisis relacionadas a los estudiantes y docentes, en su medio natural, es decir dentro del aula de clase donde se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### ***Métodos teóricos.***

Los principales métodos teóricos empleados en el proceso de investigación se mencionan y definen a continuación según Cerezal y Fiallo (2016).

El método histórico-lógico, en el cual lo histórico tiene relación con el proceso de desarrollo de un fenómeno a través del tiempo y lo lógico, identifica las leyes que rigen el proceso y funcionamiento de un fenómeno. Este método se empleó para reconocer cómo o bajo qué lógica, lineamientos teóricos o leyes fundamentales, las categorías competencia comunicativa y estrategia didáctica se desarrollaron, transformaron o ampliaron durante su evolución histórica.

El método análisis y síntesis permite dividir el todo en sus partes, en el caso del análisis y la síntesis, en sentido inverso, posibilita unir las partes, que fueron previamente analizadas, en un todo coherente y, de esta manera, se identifican las particularidades de cada elemento. Con este método se logró sistematizar las características de las categorías conceptuales y el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando una comprensión más profunda y completa, en base a la revisión de referencias sustentadas en fundamentos teóricos.

El método inductivo-deductivo posibilita que la inducción identifique las características en común de eventos particulares y los lleva a un conocimiento más general y la deducción, en sentido inverso, se pasa de un conocimiento general a otro más específico pero con las mismas características. Este método permitió explicar y comprender el comportamiento de las categorías conceptuales de la investigación, gracias a la identificación de sus características particulares como a las experiencias y conclusiones generales relacionadas a este proceso de investigación.

El método de tránsito de lo abstracto a lo concreto, se define como “el tránsito de lo concreto hacia lo abstracto y de ahí hacia lo concreto pensado lo cual se efectúa sobre la base de la práctica y comprende, fundamentalmente, procedimientos como el análisis y la síntesis” (p.60). Este método permitió pasar la información asimilada a través de la percepción y la representación a los procesos lógicos de pensamiento, y de ahí a la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus relaciones y dimensiones.

La modelación es “el proceso mediante el cual se crea una representación o modelo para investigar la realidad” (p.60). Este método ayudó a construir un modelo didáctico, sobre una situación real, para descubrir nuevas relaciones y cualidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, en base a fundamentos teóricos y metodológicos, logrando elaborar una estrategia didáctica con el fin de transformar este proceso y desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

#### ***Método estadístico o matemático.***

El método estadístico para el manejo de los datos y procesamiento de la información constó de la medición, el cómputo, la presentación, la descripción y el análisis de la

información o los resultados obtenidos; también, se hizo uso de los softwares SPSS y Atlas.ti.

### **Técnicas e instrumentos de investigación.**

Durante la investigación se emplearon varios métodos del nivel empírico, que incluyen técnicas y sus respectivos instrumentos como se detalla a continuación.

A través de la observación y su instrumento, la guía observacional, se recogió aspectos relevantes, de acuerdo con los indicadores, respecto a los individuos incluidos en el estudio, dentro de su ambiente natural. La observación, a través de la guía observacional, permitió identificar los aspectos relacionados a la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés y el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por el docente durante tres sesiones de clase.

La encuesta permitió aplicar un cuestionario a los estudiantes con el fin de conocer su opinión sobre el desarrollo de su propia competencia comunicativa en idioma inglés, así como respecto al desarrollo de la clase por parte de los docentes.

La entrevista permitió aplicar una guía de entrevista a tres docentes de inglés para constatar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, cómo los docentes desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje y si conocen los fundamentos teóricos que sostienen este proceso.

La prueba pedagógica permitió medir el nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Esta se basó en una evaluación internacional denominada KET (Key English Test) Examen de Inglés Básico, de la Universidad de Cambridge - Reino Unido.

El análisis documental se utilizó para realizar las consultas y análisis pertinentes a los documentos normativos relacionados a la política educativa nacional, pero también la política educativa y curricular de la universidad privada donde tiene lugar la investigación. Este análisis apoyó la fundamentación de este estudio y la elaboración de la propuesta didáctica.

### **Novedad científica de la propuesta**

La propuesta diseñada responde al problema científico, ¿cómo contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?, a través del diseño de una estrategia didáctica que involucra un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque por competencias y el enfoque comunicativo, que toma en cuenta las dimensiones cognitivas y sociales sobre las cuales se construye el aprendizaje; asimismo, incluye el diseño y puesta en práctica de talleres pedagógico, didáctico y curriculares para docentes y un proyecto de aprendizaje para los estudiantes con el fin de desarrollar y alcanzar el nivel de competencia comunicativa exigido por los lineamientos curriculares de la institución educativa, gracias a un adecuado desempeño pedagógico por parte de los docentes.

Esta investigación partió de dos categorías apriorísticas que coincidieron posteriormente con los resultados de la aplicación de instrumentos de recogida de información, determinándose la presencia de tres categorías emergentes sobre las cuales se diseñó la propuesta. En este sentido, la estrategia didáctica cumple con los requisitos exigidos por el método científico de la investigación cualitativa dando respuesta y solución al problema y a las preguntas científicas planteadas al inicio de este estudio.

### **Estructura de la tesis**

La tesis se desarrolla en tres capítulos, además de las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

En el capítulo I, se sistematizan los fundamentos teóricos que sostienen las categorías conceptuales identificadas como competencia comunicativa y estrategia didáctica. Asimismo, la estructura de este capítulo permite conocer e identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras desde diferentes concepciones o enfoques educativos y cómo se han transformado y enriquecido en la últimas décadas con aportes de distintas disciplinas científicas hasta abordar la didáctica de la lengua desde la cual se plantea una propuesta didáctica coherente con los fines de esta investigación.

En el capítulo II, se realiza un diagnóstico para determinar la situación actual de la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés, del II ciclo, de una universidad

privada e identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado por los docentes. Los resultados obtenidos, gracias a la aplicación de los instrumentos de recogida de información, fueron analizados y permitieron identificar las limitaciones presentadas por los estudiantes y docentes en la búsqueda de lograr aprendizajes de calidad.

En el capítulo III, se plantea la propuesta didáctica dirigida a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de una estrategia didáctica válida y sustentada en fundamentos científicos que permiten desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente y dar solución al problema científico planteado en esta investigación.

Finalmente, la tesis concluye con las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

## **Capítulo I**

### **Marco teórico**

#### **Fundamentos epistemológicos que sirven de base al estudio de la competencia comunicativa y la estrategia didáctica en estudiantes universitarios del idioma inglés**

Los fundamentos teórico metodológicos de la competencia comunicativa y la estrategia didáctica tienen como objetivo profundizar en los conceptos de estas categorías conceptuales y sus subcategorías, de manera que permita el análisis, comprensión e interpretación del objeto de estudio, además de proponer una alternativa de solución a la situación problemática.

#### **Antecedentes de la investigación**

En relación a los antecedentes se hizo una revisión de las referencias respecto a las categorías planteadas y se decidió tomar en cuenta los siguientes.

##### **Antecedentes internacionales.**

Del Risco (2008), en la Universidad Ciego de Ávila, Cuba, realizó un estudio para comprobar si existe un grado de relación e influencia entre el desarrollo de la destreza comunicativa oral, las estrategias empleadas para su desarrollo, el interés, los hábitos de estudios, la motivación y el resto de las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza del español.

El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional, se utilizó el método empírico de la observación y los instrumentos fueron una prueba de comprobación del rendimiento escolar, cuestionarios y guías de observación. La muestra y la población incluyeron a 151 estudiantes.

Los resultados demostraron que existe una correlación significativa entre el desarrollo de la pronunciación, la fluidez, la entonación y las funciones comunicativas con el dominio de la habilidad oral; constatándose además que la falta de motivación, interés, esfuerzo y hábito de estudio, lectura, escritura y escucha inciden en la competencia comunicativa oral.

Sierra (2015), en nueve instituciones educativas oficiales urbanas de El Carmen de Bolívar, Colombia, realizó un estudio para determinar el grado de relación entre estrategias didácticas y la competencia comunicativa en inglés con el propósito de generar acciones que permitan influir positivamente en el desarrollo de esta competencia.

El estudio fue cuantitativo, no experimental, de tipo descriptivo-correlacional. La población estuvo constituida por 609 estudiantes y la muestra seleccionada de forma no probabilística fue de 236. Se utilizó la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario.

Los resultados demostraron una relación significativa entre las estrategias de enseñanza y la competencia comunicativa, es decir que a mayor aplicación de estrategias, mayor era la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Cajar y Rojas (2015), en la institución educativa Montessori, Colombia, analizó la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar competencias comunicativas del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de primaria, debido a la necesidad de buscar una nueva estrategia para mejorar dichas competencias.

La investigación fue de tipo no experimental, transeccional correlacional. La población incluyó a 31 estudiantes y la muestra probabilística a 29 estudiantes. Las técnicas utilizadas fueron las encuestas y el instrumento los cuestionarios.

Los resultados mostraron que las TIC influyen de forma significativa con el desarrollo de competencias comunicativas cognitivas, procedimentales y actitudinales del idioma inglés.

Alvear (2017), en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, realizó una investigación para proponer estrategias con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes tomando en cuenta los factores individuales que afectan el aprendizaje de una segunda lengua.

Este fue un estudio de campo, no experimental, con un método mixto, de tipo explicativo, basado en observaciones directas, entrevistas y conversaciones. Los instrumentos usados fueron la encuesta, el test, la entrevista y la observación participante. La muestra se basó en dos grupos cada uno de 17 estudiantes y diez docentes.

Las conclusiones demostraron que las estrategias motivacionales y basadas en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas ayudan a fortalecer el aprendizaje de inglés, si están basados en los factores individuales y en los objetivos y necesidades de los estudiantes.

Flores (2017), en la Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Bolívar, Bolivia, presentó una investigación en la que buscaba identificar las estrategias didácticas que inciden en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés para obtener un aprendizaje significativo.

El enfoque del estudio fue cuantitativo, correlacional y cuasi-experimental. El universo fue de 88 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística de 15 personas como grupo experimental y otras 15 como grupo de control. Las técnicas usadas fueron la encuesta, el check list (lista de verificación) y la observación participante.

Los resultados señalaron que la utilización de estrategias didácticas relacionadas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), música, juegos, juego de roles y debate logran mejorar la expresión oral de los participantes en la competencia comunicativa lingüística igual que en la competencia sociolingüística pero, en menor grado.

#### **Antecedentes nacionales.**

Sánchez (2015), en tres instituciones educativas privadas de Lima-Perú, realizó un estudio sobre la enseñanza escolar del castellano como segunda lengua con el objetivo de describir y comparar los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje y analizar las competencias generadas por esos mismos factores en ese proceso.

Esta investigación combinó las metodologías cualitativa y cuantitativa, con gran aporte del método teórico de la inducción. También, es un estudio de caso descriptivo. La muestra fue no aleatoria intencional e incluyó a 27 estudiantes extranjeros entre 9 y 16 años de tres instituciones educativas, tres docentes del área de castellano y cuatro directivos.

Se comprobó que la metodología didáctica no obedece a los principios pedagógicos del enfoque comunicativo, no toma en cuenta las características, intereses y motivaciones de los estudiantes, lo cual influye en la adquisición de la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural en la formación de la competencia comunicativa. Asimismo, el clima de clase e institucional influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y aunque los estudiantes demuestran disposición por aprender, la lengua extranjera sigue siendo una prioridad, además de la falta de una mayor preparación de los docentes en cuanto a la enseñanza del castellano dentro del contexto socio cultural al cual pertenece.

Oriondo (2015), en la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle de Lima-Perú, llevó a cabo un estudio para establecer la relación entre la metodología de enseñanza y la competencia académica, la cual comprende las cuatro habilidades del idioma inglés.

Esta investigación fue cuantitativa, con un método y tipo descriptivo y un diseño correlacional. La población y la muestra fueron de 75 estudiantes. Se utilizó la técnica de la entrevista y su instrumento el cuestionario así como los registros de notas de los estudiantes.

Se confirmó que la metodología de enseñanza está relacionada significativamente con la competencia académica de los estudiantes, es decir el grado de correlación es fuerte, positivo y directo entre la metodología y las cuatro habilidades del idioma inglés como leer, comprender, escuchar y escribir.

Rivera (2016), en la Escuela de Periodismo de la Universidad Jaime Bausate y Meza, Lima-Perú, realizó una investigación para demostrar la influencia del desarrollo de las habilidades desde el enfoque comunicativo en el aprendizaje del idioma inglés.

Esta investigación fue de naturaleza cuantitativa y cualitativa, aplicada, con un método y diseño descriptivo-correlacional. La población estuvo constituida por 816 y se tomó como muestra de 80 estudiantes del V ciclo, del curso de Inglés. La técnica utilizada en el recojo de información fue la encuesta y su instrumento el cuestionario.

Los resultados demostraron que el desarrollo del enfoque comunicativo se relacionaba positivamente con el manejo de la escritura, las habilidades auditivas, la fluidez de la pronunciación y la lectura en idioma inglés. Es decir que el desarrollo de habilidades de este enfoque se vinculaba de forma efectiva con el aprendizaje de esta lengua.

Del Castillo (2016), en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú, realizó un estudio para establecer el grado de relación entre la aplicación del enfoque comunicativo y los niveles de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del III ciclo.

Esta investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, las técnicas empleadas fueron la entrevista y la prueba estandarizada. La población incluyó a 210 y la muestra a 23 estudiantes del III ciclo de una sección de la especialidad de Inglés.

Se concluyó que el grado de relación entre la aplicación del enfoque comunicativo y los niveles de aprendizaje del idioma inglés de los alumnos del III ciclo es altamente significativo.

Avalos (2017), en el Centro de Idiomas de la Universidad San Martín de Porres de Lima-Perú, realizó una investigación para conocer cómo influye el enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación fue cuantitativa cuasi experimental, con un diseño longitudinal y el método hipotético deductivo. La población incluyó a 150 estudiantes, y la muestra no probabilística a 45 estudiantes. Se empleó la técnica de evaluación (examen de rendimiento) y de encuesta y el instrumento fue el cuestionario.

Este estudio demostró que la aplicación del enfoque comunicativo influye en el rendimiento académico del inglés y las habilidades cognitivas y conductuales del aprendizaje; además, también, en la dinámica de estudio de los estudiantes del Centro de Idiomas de esta institución.

### **Reseña sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras**

Es una realidad que gracias a la tecnología y a la facilidad de trasladarse de un lugar a otro, las personas tienen la necesidad o exigencia de comunicarse no solo en su lengua materna sino en otras lenguas; sin embargo, esta necesidad estuvo presente desde tiempos antiguos.

Circunscribiéndose a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, Martín (2009) manifiesta que esta se vio favorecida a partir de los siglos XV y XVI, al despertarse la necesidad de acceder a fuentes antiguas de conocimiento; por ello, se enfatizó la enseñanza del latín, griego y hebreo. Esta se centró en el método y el contenido con base en la gramática, la cual se aprendía de forma repetitiva y memorística. Sin embargo, también, las lenguas como el inglés, el castellano y el francés, conocidas hoy como lenguas modernas, comenzaron a robustecerse por diferentes circunstancias.

En el siglo XVII, agrega, se inició un cambio; entonces, el objetivo fue que lo aprendido se aplique en un contexto real, incentivándose el activismo; y en el siglo XVIII, la enseñanza de lenguas entró por primera vez en un currículo académico; sin embargo, los métodos de enseñanza eran parecidos a los aplicados al latín.

En décadas posteriores, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas obtuvo mayor relevancia, gracias a la Lingüística aplicada, la cual nació por la necesidad de comprender todos los aspectos relacionados al uso del lenguaje en una comunidad lingüística, considerándose la enseñanza de lenguas extranjeras como uno de sus campos de estudio. Esta disciplina tuvo un gran avance con la Segunda Guerra Mundial, convirtiéndose en una necesidad aprender de forma rápida y efectiva otras lenguas; esto generó diferentes enfoques y métodos de enseñanza. En este contexto, la lengua inglesa comenzó a cobrar mayor importancia, desplazando al francés, español, entre otros (Alexopoulou, 2012).

Según esta autora, gracias a la Lingüística aplicada, la enseñanza de las lenguas empezó verse no solo como arte sino, también, como ciencia; de ahí la exigencia del uso de metodologías que ayuden al docente a enseñar mejor y a investigar cómo adquiere y usa la lengua la persona que aprende.

También, en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, influyó la psicología en su preocupación por estudiar la naturaleza del aprendizaje, es así que las investigaciones determinaron que todo aprendizaje debe ser significativo, por descubrimiento, cognitivo, sociocultural, construido por el propio estudiante, entre otros, de manera que permanezca, a largo plazo, en las estructuras internas del individuo.

La enseñanza de idiomas se da desde edades muy cortas, Rueda y Wilburn (2014), citando a Piaget, manifiestan que los niños tienen la capacidad de aprender en etapas definidas, acorde con su intelecto, a su capacidad de percibir el mundo y en interrelación e interacción con el medio sociocultural, lo que Vygotsky denominó "mediación cultural".

Es decir, el niño que empieza a aprender una segunda lengua o lengua extranjera adquiere una mayor competencia a largo plazo en esta lengua, porque el aprendizaje se realiza de forma inconsciente; mientras que un adulto logra tener conocimientos más

específicos sobre la lengua, porque sus necesidades y motivaciones son otras, pero, cuando la usa tiene una mayor dificultad, requiriendo un mayor esfuerzo (Navarro, 2009).

Rueda y Wilburn agregan que tanto Piaget como Vygotsky concuerdan en que la secuencia de asimilación, desequilibrio y acomodación es el proceso de aprendizaje y crecimiento más importante de una persona y que continúa durante toda su vida. Es decir, el ser humano, en condiciones normales, está expuesto constantemente a nuevos aprendizajes generando un proceso cognitivo que modifica sus conocimientos, conductas y valores; por ende, es capaz de seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Así también, estos investigadores sostienen que, según Vygotsky, la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda a aprender el idioma inglés porque no interfiere en este proceso debido a que cuando dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños logran construir sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. No obstante, según Piaget, cuando llega la etapa de la pubertad tiene lugar el estadio de las operaciones formales, desde los doce años en adelante; y a partir de ese momento el cerebro está menos habilitado para el aprendizaje de una segunda lengua.

Aprender una lengua materna en un entorno natural y una segunda lengua en un aula tiene aspectos en común, pero, también tiene diferencias. Por un lado, quien aprende una segunda lengua difícilmente lo hará a la perfección a diferencia de quien aprende una lengua materna porque este último está en interacción permanente con su lengua desde que nace; por otro lado, el estudio de una segunda lengua se construye en un contexto formal, por lo tanto, las necesidades de aprendizaje son distintas y más conscientes, el *input* que recibe, en general, viene de los profesores, libros, compañeros, medios audiovisuales, entre otros y muy poco o nada del entorno sociocultural (Navarro, 2009).

También, Rueda y Wilburn (2014), citando a Bongaerts, sostienen que cuando se deja de ser niño se aprende una segunda lengua influenciado por la lengua materna, a la cual se toma como referencia, adicionalmente a esto, está constantemente presente el temor al ridículo (...) a diferencia de los niños que no tienen ni prejuicios ni miedo de enfrentarse a

nuevas y diversas situaciones, logrando asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical con más facilidad.

En este sentido, según Alexopoulou (2012), “está claro que las diferencias más evidentes se relacionan, por un lado, con las condiciones de aprendizaje y, por otro lado, con las características personales del aprendiente” (p.71). Es decir, en el caso de la lengua materna, la apropiación se da de forma inconsciente, mientras que en la segunda lengua, es consciente y explícita. Además, de las condiciones naturales de la primera y las condiciones estructuradas de la segunda, también entran en juego la motivación, edad, actitudes y aptitudes.

### **La competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera**

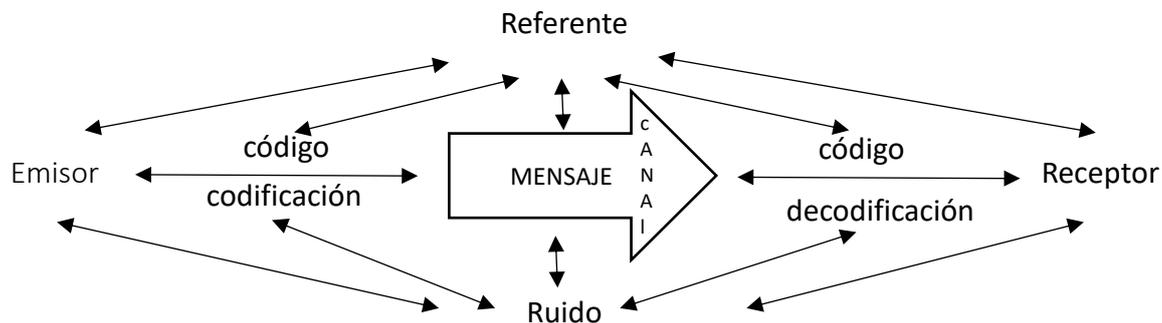
La comunicación siempre ha sido una necesidad social. Desde tiempos ancestrales, el hombre buscó la manera de expresar sentimientos, emociones, formas de vida y de pensamiento. El lenguaje oral se convirtió, por excelencia, en la forma más efectiva de comunicación y posteriormente, con la invención de la imprenta, el lenguaje escrito se consideró un tesoro al que solo los privilegiados tenían acceso.

La democratización de las sociedades y el avance tecnológico lograron que en este mundo globalizado todos puedan comunicarse en tiempo real, desde cualquier lugar y en cualquier momento, convirtiendo a las personas en ciudadanos del mundo, con un bagaje cultural mayor, una tolerancia y empatía por los demás más profundas y una visión más amplia del mundo.

Por tal motivo, desarrollar la competencia comunicativa es esencial en el proceso de adquisición de una lengua y esta competencia tiene como base el lenguaje y la comunicación; en tal sentido, es necesario mencionar el rol de la Lingüística, la cual se constituye como “la ciencia que estudia el lenguaje, actividad comunicativa humana que hace posible las relaciones entre los hombres” (Domínguez, 2010, p.38).

Para Domínguez (2010), “la comunicación humana es el proceso de intercambio de información, mediante signos, que expresa las relaciones que establecen los hombres entre sí a partir del cual se logra ejercer una influencia mutua” (p.2).

Domínguez (2010) manifiesta que los elementos de la comunicación son los que se presentan a continuación.



*Figura 1.* El Proceso de comunicación  
Fuente: Domínguez (2010)

El emisor brinda información a través de mensajes que el receptor recibe, convirtiéndose en emisor cuando responde a este mensaje; además, para que el proceso sea efectivo se requiere compartir un mismo sistema referencial, usar la menor cantidad de unidades significativas con una mayor cantidad de información y minimizar el ruido, logrando subsanarlo cuando se presente (Domínguez, 2010).

Los individuos desde pequeños adquieren y desarrollan la capacidad de hablar y de comunicarse, aprenden a saber qué decir, cómo decirlo, cuándo, para qué, dónde decirlo, volviéndose competentes en el proceso comunicativo y claramente esto se da dentro de un entorno social que le permite experimentar un determinado código lingüístico, unido a las necesidades y motivaciones de aquel que aprende, a sus actitudes y valores.

Domínguez (2010) manifiesta que la comunicación se hace posible gracias al uso del lenguaje, mediante este, el individuo se adueña de su entorno y lo transmite a las siguientes generaciones; sin el lenguaje, la relación con las demás personas no puede darse porque su desarrollo está unido al desarrollo del pensamiento.

Esta investigadora, tomando a Saussure, expresa que:

El lenguaje es un fenómeno multiforme, físico, fisiológico y psíquico que representa la capacidad propia del hombre para comunicarse por medio de un sistema de signos vocálicos y consonánticos. Tal capacidad supone la

existencia de una determinada función simbólica y de unos centros nerviosos genéticamente determinados (pp. 9-10).

Sales (2007) agrega que “el hombre es un ser bio-psico-social y expresa a través del lenguaje la realidad objetiva reflejada en su cerebro como forma del pensamiento, ello explica la relación entre el pensamiento, el lenguaje y la práctica social” (p.27); es decir, que el lenguaje es el resultado de la interacción social y el desarrollo del hombre.

También, para Vygotsky (1989), el lenguaje “tiene la principal función de la comunicación (el intercambio social)... así a partir del lenguaje y la interacción social el ser humano desarrolla las funciones psicológicas superiores” (p.20). Es decir, el lenguaje es un instrumento cuya existencia se debe a la presencia de las sociedades; es por ello, que es básicamente un hecho social (Manga, 2014).

Entonces, para desarrollar el lenguaje, la escuela necesita diseñar estrategias que tomen en cuenta el aumento de la complejidad de las estructuras lingüísticas, incentiven el uso de palabras que brindan cohesión y de referentes, que amplíen el conocimiento del mundo para comprender las intenciones del lenguaje, y se aumenten los registros lingüísticos y los criterios con el fin de adecuarse a cada situación (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Rueda y Wilburn (2014), citando a Lindstrom (2001), manifiestan que el desarrollo del lenguaje se basa en principio en los sentidos del oído y la vista, por ello en los últimos años, se tomó conciencia sobre la importancia del aspecto fonológico en la enseñanza de lenguas, puesto que debe enfocarse primero en este para luego, seguir con la lectoescritura; de esta manera, los sonidos, los cuales no son espontáneos porque tienen que aprenderse, se acercarán a las palabras naturalmente.

En este punto, es conveniente tener presente el concepto de lengua y habla. Según Domínguez (2010), citando a Saussure, la lengua “es el lenguaje actualizado como sistema de signos por una determinada comunidad, su carácter es social y evoluciona lentamente (...) mientras que el habla supone la actualización de la lengua y es de carácter individual y es momentánea” (p.31).

Asimismo, el papel de la Lingüística y dentro de esta la Lingüística aplicada, la cual se define como “una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística” (Alexopoulou, 2012, p.17), nació por la necesidad de abordar y comprender todos los aspectos relacionados al uso del lenguaje en situaciones reales.

Esta investigadora agrega que:

La Lingüística Aplicada se vale de diversas disciplinas (...) y se encuentra en constante evolución. (...) Asimismo, el desarrollo de una serie de áreas de la lingüística orientadas hacia la competencia comunicativa, tales como la Sociolingüística, la Etnología del habla, la Pragmática, la Lingüística del texto y el Análisis del discurso ha contribuido considerablemente al empuje de la Lingüística Aplicada en las últimas décadas (p.22).

Si bien es cierto, el persistente cambio de la sociedad, dificulta la clasificación de las cuestiones de las cuales se ocupa la Lingüística Aplicada; sin embargo, el aprendizaje y la enseñanza de idiomas continúan teniendo un lugar privilegiado dentro de esta.

En palabras de esta investigadora:

La Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como campo multidisciplinar, considera necesario el vínculo entre la enseñanza y la investigación lingüística por un lado, un vínculo que constituye uno de sus pilares fundamentales, puesto que siendo la finalidad de la enseñanza de una L2 (lengua extranjera) el uso de la lengua, implica la utilización del conocimiento sobre la naturaleza del lenguaje y por consiguiente necesita apoyarse en un marco teórico sólido; el segundo componente de la disciplina viene a ser la Psicolingüística que aporta la teoría del aprendizaje, sin olvidar las aportaciones de la Sociolingüística que al centrarse en el comportamiento lingüístico se ocupa de los problemas derivados del uso social de la lengua. Además de estos tres, hay una gran variedad de campos afines (p33).

Entonces, en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se requiere desarrollar la competencia comunicativa, la cual juega un rol primordial para conseguir una comunicación eficiente y eficaz. Según Cassany et al. (2003), aprender una lengua significa ponerla en práctica, comunicarse y mejorar la comunicación si es necesario para poder actuar mejor en situaciones más complejas.

### **El desarrollo de competencias en el proceso educativo.**

La definición de competencia se ha transformado desde sus orígenes, llegando al siglo XXI y al campo de la educación con una visión más integral. En las últimas décadas, se buscó que los docentes brinden una educación basada en competencias, un término que para muchos está presente en las políticas educativas, pero no en la práctica.

Por un lado, desde la perspectiva de Tobón (2013), el concepto de competencia requiere de varias disciplinas de forma que abarque todos los ámbitos donde el ser humano actúa, y define, desde un enfoque socio-formativo, la competencia como un conjunto de “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer) con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p.93). Para lograr estas actuaciones integrales, el autor propone trabajar a través de proyectos integradores que incluyen a todos aquellos que de un modo u otro influyen en la formación del individuo.

Por otro lado, Díaz Barriga (2011) expresa que la palabra “competencia” nació por la necesidad de eliminar el enciclopedismo en la escuela, en la búsqueda de una educación cercana a la realidad social; lo cual generó diferentes escuelas de pensamiento y dependiendo en cuál de ellas se circunscribe la palabra “competencia”, los responsables plantean las propuestas curriculares pertinentes y los docentes saben qué hacer en el aula. En opinión de este investigador, el desarrollo de competencias se alcanza a mediano y largo plazo, por lo que plantearlas a corto plazo sería un gran error.

También, en el nivel educativo superior, el documento denominado Tuning Educational Structures in Europe (2006), emitido por el Consejo de Europa, agrega que todas las personas poseen y dominan competencias ya sea en mayor o menor medida, por ende

pueden desarrollarlas a lo largo de sus vidas gracias a la práctica y la formación. De ahí, la necesidad de una educación continua.

En este sentido, según Delors (1996), la educación a lo largo de la vida implica que el individuo aprenda a conocer; es decir, a tener los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente, que identifique cómo aprende (aprender a aprender) para mejorar su proceso de aprendizaje, que fortalezca su personalidad y participe de forma activa y responsable en sociedad (aprender a ser), que aprenda a convivir, con el objetivo de llevar relaciones saludables y armoniosas con los demás y, finalmente, que aprenda a hacer para volverse capaz y pueda actuar de forma idónea.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que se centra en el aprendizaje y uso de las lenguas, desde un enfoque para la acción, explica que cuando una persona aprende y usa una lengua pone en marcha una serie de mecanismos llamados competencias generales y competencias comunicativas lingüísticas, en particular, en situaciones y condiciones únicas que lo ayudan en el proceso de la comunicación, haciéndolo eficiente y eficaz, para lo cual también requiere de estrategias que, luego, le permitan evaluar su desempeño con el objetivo de hacer cambios pertinentes (2002).

En tal sentido, el MCER (2002) define:

Las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias implican competencias generales que son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas; y las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (p.8).

A partir de este concepto, el MCER clasificó la competencia comunicativa de manera que pueda establecer indicadores (descriptores), los cuales permiten medir el nivel de esta competencia; así como proponer estrategias, actividades, tareas y formas de evaluación que logren el desarrollo de la misma.

### **Reflexiones sobre competencia comunicativa en las últimas décadas.**

La preocupación por el lenguaje y su estudio empezaron a profundizarse sobre todo a partir del S.XX. Diferentes investigadores se interesaron por comprender el funcionamiento del lenguaje y cómo era adquirido y usado por el ser humano.

En este camino, Chomsky (1965), con base en la lingüística aplicada y su teoría de la gramática generativa transformacional, utiliza los conceptos de competencia lingüística y actuación lingüística para tratar de explicar la adquisición y el funcionamiento del lenguaje humano. Al respecto, este investigador manifiesta que:

La competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas y la actuación o ejecución lingüística, corresponde a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulándose además a partir de principios extralingüístico, como las restricciones de la memoria e incluso las creencias (p.5).

Es decir, toda persona tiene la disposición natural de apropiarse de una lengua (en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) y de ponerla en práctica en un contexto específico. El individuo puede generar y entender estructuras nuevas, además de rechazar o aceptar unas u otras aún con un limitado conocimiento de la lengua.

De esta manera, la competencia lingüística está relacionada al conjunto de normas o códigos que forman parte de cualquier sistema lingüístico (el cual no se puede observar), y la actuación lingüística está relacionada a la puesta en práctica de este sistema y por lo tanto es observable.

Los conceptos de Chomsky fueron criticados y considerados reduccionista, debido a que no consideró los elementos del contexto sociolingüístico, centrándose en la gramaticalidad del lenguaje lo cual no es suficiente en una comunicación efectiva. Para Sales (2007), el concepto de Chomsky sobre competencia, “comprende solo la competencia lingüística, incluso restringida, porque no incluye las ejecuciones que suponen el conocimiento del mundo, de los sujetos y de la práctica de las relaciones humanas de que son susceptibles los hablantes” (p.1).

Posteriormente, Hymes (1972), desde una lingüística moderna, profundiza y amplía los conceptos de Chomsky al expresar que

Por competencia lingüística se entiende el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente (ideal) puede expresar, y por actuación lingüística se entiende, en una forma más explícita, la parte relacionada con los procesos generalmente conocidos como codificación y decodificación (pp. 15-16).

Hymes (1972), además, acuña el término de *competencia comunicativa* en un sentido más amplio y despojado del idealismo precedente, para definirla como “el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante oyente” (p.16); sitúa la competencia comunicativa, más allá de la competencia lingüística, y le aporta el significado referencial y social del lenguaje debido a que los contextos específicos ejercen una influencia poderosa sobre la actuación de la lengua, y son justamente las normas puestas en práctica por el habla, los principios que modifican la forma lingüística.

La competencia comunicativa, agrega Hymes (1972), se desarrolla dentro de cuatro dimensiones, las cuales identifica como “el grado en el que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en el que algo es factible, el grado en el que algo es apropiado y el grado en el que algo se da en la realidad” (p.26).

Es decir, cuando las personas se comunican en determinado contexto, no solo hacen uso de las reglas gramaticales sino que toman decisiones sobre qué decir, cómo, en qué momento decirlo y a quién decirlo. Asimismo, la competencia comunicativa toma en cuenta los valores, actitudes y las motivaciones relacionadas a la lengua con sus características y usos. Sin embargo, para Sales (2007), la definición de Hymes “atiende a los verbal y lo pragmático, pero no toma en consideración el proceso de producción de significados” (p.1).

Los siguientes años, representaron una explosión en la investigación no solo sobre el funcionamiento y adquisición de la lengua materna sino de una segunda lengua o lengua extranjera.

En esta ruta, Canale & Swain (1980) toman como base los estudios sobre competencia-actuación de Chomsky y la competencia comunicativa de Hymes, y desde una perspectiva multidimensional y en un sentido pedagógico, definen competencia comunicativa como:

La relación e interrelación entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística, además la competencia comunicativa se distingue de la actuación comunicativa, la cual consiste en la realización de estas competencias en su interacción durante la comprensión y producción real de las expresiones (p.6).

Esta definición reafirma que la competencia comunicativa, no solo se basa en el conocimiento y uso de los componentes lingüísticos sino que requiere de la comprensión del contexto social donde se inserta cada lengua para comunicarse con pertinencia, sobre todo en la interacción una segunda lengua o lengua extranjera.

Además, estos autores establecen un modelo de competencia comunicativa que incluye la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica, y para 1983, Canale agrega la competencia discursiva, completando así el panorama de los componentes comunicativos con las que debe contar una persona para realizar una comunicación efectiva.

Sales (2007) agrega, que para estos autores, la competencia comunicativa es:

Un complejo de competencias que interactúan en la comunicación cotidiana, cuyo rasgo distintivo es que no solo refleja el conocimiento de las reglas y convenciones de la comunicación, sino que le permite a la persona ser creativa con esas reglas y negociarlas durante la comunicación (pp. 1-2).

Si bien existen otros modelos, estos tienen similitud con el de Canale & Swain, la diferencia radica en que profundizan o dan importancia a unos aspectos más que a otros, pero siguen en la misma línea. Por ello, el MCER agrega, respecto a la clasificación interna de una competencia comunicativa, que “no existe un modelo universal de descripción de todas las lenguas; sin embargo, de lo que se trata es de codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional” (p.107).

En concordancia con Canale & Swain (1980), “la competencia gramatical incluye el conocimiento de elementos léxicos y de reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (p.29). Es decir, en un desarrollo adecuado de la competencia gramatical es difícil encontrar errores en el orden de las palabras, errores de conjunción verbal, de pronunciación que llevan a confundir el significado de las palabras e interfieren en la comprensión del texto según un contexto determinado, entre otros.

El MCER denomina a la competencia gramatical de Canale & Swain como competencia lingüística, la cual clasifica en “competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica” (p.107).

La competencia léxica es el manejo del vocabulario de una lengua. La competencia gramatical es la capacidad para utilizar los recursos gramaticales de una lengua. La competencia semántica está relacionada con el significado de las palabras, las estructuras gramaticales y las relaciones lógicas del texto. La competencia fonológica se enfoca en las unidades de sonido, la composición fonética de las palabras y de las oraciones, y la reducción fonética. La competencia ortográfica supone el conocimiento y manejo de los símbolos que componen los textos escritos y la competencia ortoépica, parte de los textos escritos, los cuales deben ser leídos de forma oral de acuerdo a las normas de la lengua (MCER, 2002).

Respecto a la competencia sociolingüística, Canale & Swain sostienen que “esta se compone de dos conjuntos de reglas: reglas socioculturales de uso y reglas del discurso. El conocimiento de estas reglas será crucial para interpretar los enunciados de significado social” (p.30). Esto significa que cada cultura tiene su propia idiosincrasia, por ende, aquello que es adecuado en una, puede no serlo en la otra, y esto incluye tanto al lenguaje verbal como no verbal. Por ejemplo, la forma de dirigirse y presentarse a una o varias personas cambia según la cultura, algunos gestos son tomados como falta de cortesía sin tener esa intención y el poco conocimiento de expresiones populares llevan a malos entendidos.

Según el MCER, la competencia sociolingüística “incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (p.116).

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales se centran en factores como el estatus relativo, la cercanía de la relación y el registro del discurso. Las expresiones de sabiduría popular están relacionados a los refranes, modismos y creencias, las diferencias de registro incluyen las variedades de la lengua en distintos contextos (solemne, formal, neutral, informal y familiar) y el dialecto y acento toman en cuenta la clase social, procedencia regional, origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional (MCER, 2002).

En relación a la competencia estratégica, Canale & Swain manifiestan que “está compuesta por estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden ponerse en marcha para compensar fallas en la comunicación debido a variables de desempeño o competencias insuficientes” (p.31). Esta competencia se usa cuando los estudiantes de una segunda lengua no comprenden el mensaje del emisor o cuando quieren transmitir un mensaje y observan que no son comprendidos. Para ello, utilizan la sinonimia, las mímicas, describen un objeto o dan el concepto de aquello a lo que se refieren, señalan lo que desean si está presente el objeto, entre otros.

Para 1983, Canale modifica la competencia sociolingüística manifestando que “incluye las reglas socioculturales (...) que toman en cuenta el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción” (p.9), lo que concuerda con el MCER, y agrega la competencia discursiva, expresando que “este tipo de competencia está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros” (p.9).

En relación a competencia discursiva, esta se encuentra relacionada a la coherencia y cohesión de un texto; en otras palabras, el texto debe tener sentido, ser comprendido y percibirse como una unidad; para ello, requiere, por ejemplo, de palabras que le brinden unión.

Los conceptos recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas no necesariamente coinciden de manera exacta con la clasificación de Canale & Swain, pero, engloban sus rasgos fundamentales. En tal sentido, declara que:

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, en los estudiantes o usuarios de lenguas, se requiere de las competencias generales, puesto que

estas incluyen conocimientos (saberes), destrezas (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender...además la competencia comunicativa incluye los siguientes componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, y que cada uno de ellos comprende conocimientos, destrezas y habilidades (pp. 11-12).

El MCER concuerda con Canale & Swain en cómo se clasifican las competencias comunicativas; pero, la diferencia está en que el MCER inserta la competencia discursiva dentro de la competencia pragmática. Es decir que esta última incluye “la competencia discursiva y la competencia funcional” (pp.120-122).

La competencia discursiva está relacionada a cómo se organizan, estructuran y ordenan los mensajes y la competencia funcional a la forma cómo se utilizan los mensajes para cumplir con funciones comunicativas concretas (MCER, 2002).

Así, también, en años recientes, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que busca una aproximación entre la enseñanza de una lengua y el uso real de esta, profundiza su investigación en la unión de los procesos del pensamiento y los procesos comunicativos que expresan el nexo entre pensamiento y lenguaje; analizando, además, la influencia de la sociedad y la cultura donde tienen lugar estos procesos (Roméu, 2006).

Desde este enfoque, Sales (2007) toma como base los trabajos realizados por Roméu y define la competencia comunicativa como:

Configuración psicológica que se forma en los procesos cognitivos-metacognitivos y comunicativos de la actividad sociocultural, en los que intervienen en estrecha interrelación las esferas de la personalidad, implica el saber, saber hacer y saber ser, en función de la comprensión y producción de significados en los diferentes códigos. Se manifiesta en la manera de asumirlos, responder adecuadamente, con satisfacción, en cada situación comunicativa, dada en distintos contextos y que obedece a determinados modelos de desempeño (p.11).

Desde Hymes, pasando por los modelos de Canale & Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995), los cuales reflejan el desarrollo de la lingüística aplicada y la importante influencia de la pragmática y el análisis del discurso, hasta la actualidad, el concepto de competencia comunicativa se redimensionó y enriqueció, en este camino se incorporaron competencias como la intercultural, socio-cultural, de aprendizaje, cognitiva, comportamental y la afectiva entre otros (Ronquillo y Goenaga, 2009; Alexopoulou, 2012).

Ronquillo y Goenaga manifiestan que, a pesar de ello, existen regularidades aplicadas al concepto de competencia comunicativa. Primero, se sustenta en diversas ramas de la ciencia; segundo, sus elementos constitutivos son verbales y no verbales, y la sociedad y su cultura juegan un rol importante y tercero, en el aula se pueden formar comunicadores competentes.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las lenguas, para lograr que una persona alcance una adecuada competencia comunicativa, los objetivos del aprendizaje deben ser ambiciosos, porque el uso de la lengua implica conocimientos no solo lingüísticos sino socioculturales, estratégicos y discursivos.

Según Cenoz (1996), el concepto de competencia comunicativa elegido, influye en la enseñanza-aprendizaje de idiomas en relación a los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la autonomía en el aprendizaje y la evaluación.

En este sentido, los distintos aspectos de la competencia comunicativa deben penetrar en los objetivos de cada curso y de cada unidad didáctica, con el acceso a distintos materiales orales y escritos producidos en situaciones naturales, inculcando la reflexión sobre la necesidad de aprender estas dimensiones para una buena comunicación, asimismo su evaluación debe ser integral, es decir, al inicio, en el proceso y al final (Cenoz, 1996).

Sin embargo, esta investigadora aclara que un estudiante difícilmente logrará alcanzar el mismo nivel en todas las competencias incluidas en la competencia comunicativa; tampoco, su nivel en una segunda lengua será igual al de un hablante nativo. Por tal motivo, no debe juzgarse esta competencia desde el logro que se alcanza en la adquisición de una lengua materna, de lo contrario habrá un sentimiento de frustración tanto en el docente como

en el estudiante y, más bien, propone que debe evaluarse su desempeño desde el punto de vista de sus necesidades y objetivos en situaciones concretas.

### **Potencialidades del idioma inglés en el desarrollo de la competencia comunicativa.**

El idioma inglés como segunda lengua o lengua extranjera ha alcanzado un gran auge en los últimos años y viene aprendiéndose desde diferentes metodologías y métodos. En tal sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa, “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, entre otros, en toda Europa” (p.1).

El Consejo de Europa desarrolló y aplicó uno de los primeros modelos de syllabus de base comunicativa en la década de 1970. Posteriores investigaciones en este campo, la pronta inclusión de este enfoque en textos de enseñanza y en el currículo educativo de diferentes países ayudó a su rápida expansión y sirvió de base para una enseñanza comunicativa de las lenguas (Richards & Rodgers, 2014).

Este marco común hace una descripción, desde una perspectiva integradora, sobre qué tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas para usarlas con el fin de comunicarse en situaciones reales y de forma satisfactoria; además, “presenta los niveles de dominio que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (MCER, 2002, p.1).

Richards & Rodgers (2014) expresan que este marco común se sostiene en el enfoque basado en competencias y se combina a menudo con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Asimismo, está construido en base a indicadores de resultados de aprendizaje en diferentes niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado) y en relación a las habilidades de escucha, habla, lee y escribe.

Para Harmer (2015), el éxito de este documento radica en que los estudiantes de lenguas logran identificar en qué nivel están y practicar para alcanzar los descriptores del siguiente nivel al cual quieren llegar porque saben qué han aprendido y qué les falta por aprender, siendo conscientes de sus propios progresos, lo cual es una clave para el aprendizaje autónomo.

En el Perú, según Decreto Supremo del Ministerio de Educación del Perú (2015), que aprueba la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés, la implementación de la Política “Inglés, puertas al mundo” se realizará tomando en cuenta los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas modernas (MCER).

Tabla 2  
*Niveles de inglés según el MCER*

Nivel	Niveles del Consejo de Europa	Descripción del Nivel	Usuario
1	A1	Principiante	Elemental
2	A2	Elemental	
3	B1	Intermedio	Independiente
4	B2	Intermedio alto	
5	C1	Avanzado	Experimentado
6	C2	Avanzado alto	

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas Modernas (2002)

Asimismo, en el Currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación (2015), de la institución educativa donde se lleva a cabo la investigación, se toma en cuenta esta clasificación. En este sentido, el perfil de ingresante declara que un estudiante ingresa con un nivel A2 para seguir estudios superiores y al terminar, según el perfil del egresado, espera que alcance el nivel B2, y para ello propone un conjunto de sílabos, una malla curricular y un plan de estudios que buscan alcanzar los objetivos establecidos.

El MCER establece qué es una competencia y una competencia comunicativa, dentro de esta última, incluye la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, y desde esta perspectiva plantea las actividades, tareas y estrategias que deben usarse para desarrollarlas; asimismo, establece los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua, incluyendo cómo se aprenden, se enseñan y se evalúan estas competencias.

Gracias a esta estandarización, plasmada en un conjunto de criterios y descriptores, se diseñan los cursos de idiomas, que incluyen libros, sílabos y certificaciones internacionales a nivel mundial.

Por tal motivo y en un sentido práctico, se toma como referencia este documento, el cual posee lineamientos claros en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, los cuales permiten identificar, también, las subcategorías y sus respectivos indicadores que sirven para recoger información y desarrollar esta investigación.

Los estudiantes, seleccionados como muestra, pertenecen al II ciclo de Inglés, por lo tanto, el grado de competencia en inglés pertenece al nivel A2, en el cual según el MCER un estudiante:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe escribir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (p. 26).

Es decir, un estudiante alcanza un nivel A2 cuando su competencia comunicativa cumple con la descripción antes mencionada; habiendo pasado por un proceso que incluye el desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, para las cuales el MCER contempla un grupo de descriptores (conjunto de características) por cada una.

### **Enfoques y métodos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras**

La investigación sobre la adquisición, funcionamiento y uso de la lengua materna se amplió a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, con base, sobre todo, en las teorías lingüísticas y psicológicas, lo que derivó en el estudio y aplicación de diferentes enfoques y métodos de enseñanza.

De acuerdo a Patel & Jain (2008), un enfoque “hace referencia a las teorías del aprendizaje de una lengua” (p.89). Asimismo, Richards & Rodgers (2014), citando a Anthony (1963), agrega que “un enfoque es un conjunto de supuestos correlativos que tratan de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua” (p.21).

Para Harmer (2015), un enfoque brinda las razones para hacer las cosas en el aula y justificar la forma en las cuales son hechas. Así también, describe cómo el lenguaje es usado, cómo sus partes constituyentes ofrecen un modelo de competencia lingüística y cómo las personas adquieren el conocimiento del lenguaje, proponiendo las condiciones para promover el aprendizaje de una lengua.

Para Martín (2009), el método “significa el camino para llegar a un resultado determinado (...) Con una buena aplicación del método se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales” (p.61). En otras palabras, para Patel & Jain (2008) y Muñoz (2010), un método es un proceso de planificación, selección y graduación de recursos materiales y lingüísticos de un idioma ordenados en un sistema establecido, con técnicas y prácticas prescritas. Según Richards & Rodgers (2014), “un enfoque es axiomático y el método es procedimental, el método se basa en el enfoque” (p.21). Harmer (2015) expresa que un método es la realización práctica de un enfoque.

Un enfoque considera uno o más métodos y en la enseñanza de las lenguas se hacen esfuerzos denodados para encontrar y poner en práctica aquellos métodos que ayuden a solucionar los problemas educativos; por ello, los educadores siempre se encuentran en la búsqueda del método ideal (Martín, 2009).

Según Martín, el método se ha desarrollado de la siguiente forma.

Desde el enfoque tradicional, el método llamado “traducción gramatical” se basa en aprender las reglas gramaticales de una lengua para aplicarlas a la traducción de oraciones y textos, fijándose poco en la pronunciación y sin favorecer la interacción.

Desde el enfoque natural, el “método directo” propone que no se aprende una lengua extranjera mediante la traducción sino a través de demostraciones y acciones de aquello que se desea enseñar. Según Anaguano, Vega y Sánchez (2017), “es en este momento que por primera vez se comenzó a hablar de las asociaciones directas, los gestos y los materiales visuales como vías auxiliares para evitar la utilización de la lengua materna” (p.104).

Con el método “Berlitz”, el estudiante aprende a comunicarse de forma oral antes de conocer la gramática. Estos métodos buscan la interacción activa en la lengua meta, promoviendo la comunicación oral, con muy poco análisis gramatical.

El enfoque estructural incluye el método “audio lingüístico”, que hace énfasis en la formación de un conjunto de rutinas basadas en la reproducción fonética continua y el afianzamiento de estructuras gramaticales; y el método “situacional” que se centra en la imitación y reforzamiento a través de contenidos léxicos y gramaticales muy bien organizados.

Además, se utilizaron otros métodos como el método silencioso, el método del aprendizaje comunitario, la sugestopedia y el método de la respuesta física total entre otros.

El método silencioso, según Richards & Rodgers (2015), se basa en la premisa que el docente debe estar más tiempo en silencio mientras los estudiantes se esfuerzan por comunicarse más. Este método sigue un número de pasos, que comienzan de forma similar con la práctica oral y luego la práctica de modelos, estructuras y vocabulario simples, con la ayuda de tarjetas de colores y las regletas de Cuisenaire.

Según estos autores, el método del aprendizaje comunitario, se sostiene en un enfoque humanístico donde el profesor se convierte en “consejero” y el estudiante en “cliente”, el profesor conoce el marco de referencia del estudiante, comprende su perspectiva del mundo y su sentir, por lo tanto, le ayuda a aprender lo que necesita.

La sugestopedia es un conjunto específico de recomendaciones para el aprendizaje derivados de la sugestología. Este método está relacionado al uso de la decoración, los muebles, la distribución del aula, la música y a un comportamiento autoritario del profesor; haciendo énfasis en la música que induce a tener una actitud relajada con el objetivo de optimizar el aprendizaje.

Anaguano et al. (2017) expresan, en relación al método de la respuesta física total, que se fundamenta en la actividad física relacionada a la comprensión auditiva, adquiriendo un mayor vocabulario gracias a la observación de las acciones del docente, “la corrección de

errores es flexible e indirecta, imitando lo que generalmente sucede cuando los niños adquieren su lengua materna” (p.106).

Es necesario agregar que la psicología, con las teorías del aprendizaje, influyó en los enfoques y métodos derivados de ellos.

Así, Muñoz (2010) manifiesta que el método audiolingual o aural-oral, es el resultado de la influencia de la teoría conductista, la cual considera que los individuos funcionan a partir de estímulos y respuestas observables, ignorando todos los procesos que puedan darse en la mente; con este método se insiste en la imitación y la repetición para acercarse a la forma correcta de hablar de un nativo, promueve una enseñanza-aprendizaje mecanizada y el papel principal lo tiene el profesor.

La teoría cognitivista replantea la forma de aprender de las personas, poniendo énfasis los procesos internos que el estudiante pone en marcha al construir el conocimiento; asimismo, promueve el desarrollo de capacidades estratégicas para que el estudiante aprenda a solucionar problemas y asimile de manera significativa. El alumno pasa a tener el rol principal y el profesor es el facilitador.

En este sentido, Méndez (2011) expresa, tomando a Piaget (1975) y Ausubel (1976), que los estudiantes aprenden de forma significativa cuando los nuevos aprendizajes tienen relación con aquello que el estudiante ya conoce, logrando modificar la estructura cognoscitiva de la persona y haciendo que lo aprendido permanezca en la memoria a largo plazo. Por ello, los docentes empezaron a tomar en cuenta en la enseñanza las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.

La teoría sociocultural afirma que la actividad mental y su desarrollo están permanente relacionadas a la influencia del contexto sociocultural, los roles del estudiante y del profesor son igualmente importantes, pero, cada uno cumple con una función diferente.

Asimismo, Méndez, tomando a Vigotsky, manifiesta que:

La comprensión de que las funciones psíquicas superiores tienen raíz en las relaciones sociales y sufren un proceso de internalización, el carácter activo de

la conciencia, la unidad entre pensamiento y lenguaje, lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, así como la necesidad de dar respuesta a los problemas teóricos de la ciencia a partir de un enfoque dialéctico-materialista, son concepciones angulares (...) en que se sustenta el enfoque histórico-cultural (p.200).

Otra concepción teórica, según Muñoz (2011), es el enfoque comunicativo, el cual se basa en las teorías cognitivas y socioconstructivista, acentuando los procesos cognitivos y sociales que tienen lugar al aprender una lengua extranjera y se centra en la llamada “competencia comunicativa” de Hymes.

Este enfoque nace de la continua búsqueda de un enfoque y de un método ideal el cual seguía siendo una necesidad en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Tiene como propósito lograr en el estudiante una plena competencia comunicativa, que incluye lograr una competencia lingüística, considerar la situación en que se da la comunicación y tener presente las características, necesidades, estilos de aprendizaje e intención comunicativa (Martín, 2009).

Anaguano et al. (2017) manifiestan que:

Este enfoque didáctico que tiene entre sus ventajas la posibilidad de adaptabilidad para su puesta en práctica toma los fundamentos teóricos que aporta la sociología, la psicolingüística y de la lingüística aplicada, al prestar mayor atención al uso y al significado de la lengua que a su corrección gramatical (p.105).

Según Martín (2009), en el enfoque comunicativo se considera que los estudiantes aprendieron una lengua cuando hacen frente a situaciones comunicativas donde ponen en marcha una serie de mecanismos (competencias) que les permiten una comunicación eficiente y eficaz; para ello, las clases deben darse en base a los contextos y funciones del lenguaje; es decir, en aquello que se hace con el idioma como preguntar, responder, solicitar, disculparse, invitar, quejarse, entre otros.

Además, agrega, como Cassany (2003), que en esta puesta en práctica entran en juego las habilidades de escucha, habla, lee y escribe, las cuales se presentan de forma integrada; por ello, los libros para la enseñanza de idiomas presentan actividades relacionadas a estas cuatro habilidades para cada sesión de aprendizaje, las clases están centradas en los estudiantes y se hace uso de materiales en contextos situacionales reales.

Sin embargo, para Muñoz (2010), “la competencia comunicativa no es, solo hablar, leer, escribir y escuchar por separado, más bien implica crear sentido desde múltiples fuentes, imágenes, signos, textos y símbolos” (p.78). De esta manera, esta competencia requiere, no solo, de la capacidad de usar la lengua, sino también de tomar en cuenta a la comunidad, con sus factores sociales, culturales e ideológicos.

El MCER expresa que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, también debe basarse en un enfoque de la acción. Es decir, el desarrollo de las habilidades receptivas (escucha y lee) y productivas (habla y escribe) deben realizarse de forma integrada porque son actividades de la lengua que posibilitan el funcionamiento de la competencia comunicativa y ello requiere de tareas u acciones presentes en la interacción y la mediación con los demás, lo que es fundamental para la adquisición del lenguaje (Muñoz, 2010).

Anaguano et al. (2017) manifiestan que esto se sustenta en los principios del enfoque histórico-cultural, donde los contenidos se relacionan con la realidad social; por ende, las estructuras lingüísticas, se sostienen en un contexto específico que le brindan una determinada función y sentido comunicativo, logrando una “relación dialéctica entre el sistema lingüístico y el sistema comunicativo” (p.105).

La comunicación, además de la interacción y el uso de materiales que presenten situaciones reales, requiere brindarle al estudiante la oportunidad de centrarse no solo en el idioma sino en sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) y llevarlo a experimentar situaciones personales que contribuyan al manejo del idioma dentro y fuera del aula (Recino, Quesada, Finalet y Gonzalez, 2014).

En el siguiente cuadro, se observa las características del enfoque comunicativo.

Tabla 3

*Características del enfoque comunicativo*

<b>ENFOQUE COMUNICATIVO</b>
El fin es lograr la competencia comunicativa.
El lenguaje es creado mediante el proceso de ensayo y error.
Se hace énfasis en aprender a usar el idioma más que en aprender acerca del idioma.
Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje.
La motivación por el aprendizaje es intrínseca.
Las lecciones incluyen mucho trabajo de grupo y en parejas.
El currículo se planea alrededor de las funciones comunicativas de la lengua.
La lengua es más que un sistema de reglas, es un medio activo para la creación de significados.
Se hace énfasis en el significado más que en la forma.
Los estudiantes participan activamente. El profesor es un facilitador. La clase se centra en el estudiante.
Se introducen situaciones de la vida real.
Las lecciones incluyen mucha interacción.
Se hace mayor énfasis en la fluidez que en la precisión.

Fuente: Muñoz (2010).

En otras palabras, el enfoque comunicativo busca que el estudiante aprenda de forma significativa y eso implica poner en práctica la lengua en situaciones reales o al menos muy próximas a la realidad.

Entonces, según Martín (2009), “el método ideal sería aquel que adopta los principios metodológicos del enfoque comunicativo, en el marco del interaccionismo social, como teoría de la adquisición, y el socioconstructivismo interaccionista, como teoría de la lengua” (p.68). Es decir un método con el cual se aprende y se construye en la constante relación con los demás.

### **El proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define principalmente desde diferentes enfoques didácticos provenientes del conductismo, cognitivismo e histórico-cultural.

El conductismo se preocupa por conseguir los resultados finales de la tarea educativa, los cuales deben ser observables y medibles. El aprendizaje es un proceso de conexiones entre estímulos y respuestas, por ello su esquema de aplicación consiste en el Estímulo-Respuesta-Refuerzo para el logro de objetivos.

El cognitivismo se enfoca en el proceso activo que se produce al aprender, es decir busca saber cómo las personas adquieren los conocimientos, preocupándose por comprender los procesos psicológicos, intelectuales, volitivos, afectivos, entre otros, de manera que se tomen en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un enfoque histórico-cultural, la didáctica desarrolladora, define el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Roméu (2013), citando a Zilverstein, como:

La vía principal que facilita y conduce el desarrollo cognitivo del estudiante en la actividad práctica, dentro del contexto escolar y fuera de este (...) siempre y cuando tenga un efecto desarrollador integral de la personalidad mediante un proceso activo de apropiación de la experiencia histórica acumulada por la humanidad (p.76).

También, el aprendizaje se considera como construcción social activa, según Pimienta (2007) esto requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya entornos complejos que representen un desafío, tareas auténticas, negociación social y responsabilidad compartida, representaciones múltiples del contenido, comprensión de que el conocimiento se elabora, instrucción centrada en el estudiante; y en este marco, el maestro debiera presentar una situación problémica para que los estudiantes formulen hipótesis, reúnan datos, extraigan conclusiones y reflexionen sobre el problema original, sobre la base de un aprendizaje cooperativo.

En este mismo camino, Díaz Barriga (2002) manifiesta que los seres humanos son el resultado de todas aquellas habilidades requeridas en la asimilación de su cultura y la facultad de analizar su propio desempeño con el fin de transformar su entorno y seguir desarrollando esa cultura. En este sentido, el constructivismo “destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente” (p.25).

Según esta investigadora, el constructivismo identifica que los principios en la concepción del aprendizaje se basan en un proceso constructivo cultural, de reorganización y carácter interno; por lo tanto, es individual y subjetivo; pero, tiene éxito gracias a la interacción con los demás; por ende, es de carácter social.

Además, agrega que toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes; es decir, el aprendizaje tiene lugar cuando entra en conflicto lo que el estudiante sabe y lo que debería saber; además de verse influenciado por un fuerte componente afectivo (autoconocimiento, motivaciones, metas, disposición, expectativas). Adicionalmente, el aprendizaje requiere ser contextualizado y hacer uso de materiales potencialmente significativos. En tal sentido, el aprendizaje está en relación al desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano como un todo indivisible.

Brown (2014), desde la enseñanza de una lengua, coincide con los conceptos mencionados anteriormente al señalar que la definición de enseñanza no está desligada del concepto de aprendizaje y viceversa. Manifiesta que la enseñanza guía y facilita el aprendizaje, hace al individuo apto para aprender y le brinda las condiciones para el aprendizaje. El conocimiento de cómo las personas aprenden determinará la filosofía educativa a seguir, el estilo de enseñanza, el enfoque, el diseño de las sesiones de clases y las técnicas a usarse.

Según Richards & Rodgers (2014), el constructivismo ha tenido una poderosa influencia en la educación y en las teorías de la enseñanza de lenguas, al enfatizar que los estudiantes están involucrados activamente en su propio proceso de aprendizaje. Se basa en los trabajos de Piaget, Dewey y Vigotsky y da prioridad al aprendizaje centrado en el estudiante y basado en proyectos donde este hace preguntas, explora múltiples interpretaciones de significados y el profesor actúa como facilitador y guía. Además, agregan que los aportes constructivistas sobre el aprendizaje son tomados en cuenta en el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas.

Concepción (2004) considera que el constructivismo no tiene una receta para la práctica docente, pero “posee un marco referencial para identificar las dimensiones relevantes de la acción docente, para analizar y revisar críticamente prácticas concretas a la luz de estas dimensiones y sobre todo para construir vías de acción alternativas” (p.32).

En relación al desarrollo de competencias, desde el enfoque socioformativo, Tobón (2013) manifiesta que este pone en juego una serie de procesos interrelacionados; por ende, el docente que quiera desarrollarlas en sus estudiantes debe mirar la educación desde una

perspectiva más amplia, con una visión dispuesta al cambio, transformadora, integral y a partir de situaciones y necesidades reales.

Así también, agrega que debe ser un docente dispuesto a la acción, es decir a movilizar al estudiante no solo en el plano intelectual sino además físico y sobre todo actitudinal; sin embargo, todo esto debe estar unido a sólidos conocimientos que le permitan reflexionar y ser crítico, con valores que lo lleven a convivir en armonía dentro de una sociedad y su cultura, forjando un mundo más consciente y humano.

Para ello, uno de los objetivos más importantes de un docente es crear situaciones didácticas que promuevan acciones dirigidas a lograr el perfil de egreso, sobre la base de planes y programas de estudio claramente establecidos; provocando necesidades de aprendizaje individuales y grupales, siendo conscientes que son actividades irrepetibles; en la búsqueda de resolver una situación problemática; asimismo, estableciendo indicadores orientados al proceso y al producto según el nivel de exigencia, con herramientas de evaluación cualitativas y con un criterio de logro para determinar si se alcanzó o no la competencia (Frola y Velásquez, 2011).

Díaz Barriga (2002) expresa que el docente debe planificar las condiciones que permitan al estudiante aprender, pero en la práctica, el aprendizaje se lleva a cabo gracias a la interrelación entre docente y estudiante dentro de un contexto único, cuyos componentes son diferentes o pueden variar en cada situación; por lo tanto, no sigue o termina necesariamente como lo planificó el enseñante.

En el caso de la enseñanza de una lengua, Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) muestran de manera esquemática sus objetivos o finalidades.

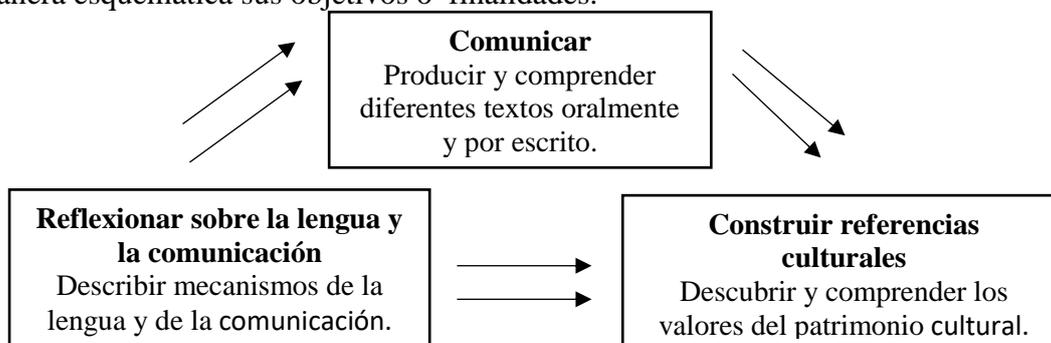


Figura 2. Finalidades en la enseñanza de una lengua  
Fuente: Dolz et al. (2009)

La primera finalidad, comunicar de manera adecuada, está en relación a las habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir; de manera que permita a la persona interactuar en diferentes situaciones, asegurando el acceso al conocimiento de una cultura en sus diferentes aspectos.

La segunda finalidad, la reflexión sobre la lengua y la comunicación, se refiere a la capacidad del individuo de conocer el sistema y el uso de la lengua, además del funcionamiento de la comunicación para interactuar de forma más consciente.

La tercera finalidad, construcción de referencias culturales:

Se caracteriza por el constante retorno a las fuentes literarias, pero también a los conocimientos ligados con la historia, los usos, las normas y el patrimonio de la lengua. Por lo tanto, reconocer los valores del patrimonio cultural es fundamental en la relación que establece el alumno con el lenguaje y con sus diversas manifestaciones (p.125).

Para Dolz et al., es claro que las prioridades en la enseñanza-aprendizaje de una primera lengua son diferentes a las de una segunda lengua o lengua extranjera; por ejemplo, por un lado, el nivel de complejidad de las actuaciones orales y escritas difieren del aprendizaje de una primera lengua a una segunda lengua o lengua extranjera; por otro lado, “en un contexto plurilingüe, la enseñanza de la lengua primera y de las lenguas extranjeras está integrada; el estudio de la lengua primera le permite a los alumnos comprender los principios fundamentales del lenguaje y de percibir mejor las semejanzas y las diferencias entre los sistemas lingüísticos” (p.128).

Desde el desarrollo de la competencia comunicativa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, Recino, Quesada, Finalet y Gonzalez (2014), citando a Richards (2006), manifiestan que este proceso es más sencillo cuando los estudiantes tienen una práctica real y significativa, para ello, las tareas y los ejercicios deben lograr que los estudiantes negocien significados, expandan sus recursos lingüísticos, analicen cómo se usa el lenguaje y participen en situaciones comunicativas significativas.

Según estos autores, estas situaciones comunicativas deben basarse en contenidos relevantes, intencionales, interesantes y comprometedores que ponen en práctica la habilidad de escuchar, hablar, escribir y leer de forma intercalada, siendo “el aprendizaje de un idioma extranjero un proceso gradual que incluye el uso creativo del lenguaje y el ensayo y error, y aunque los errores son un producto normal del aprendizaje, el último objetivo del aprendizaje de idiomas es ser capaz de utilizarlo fluidamente y con precisión” (p.226).

También, se debe considerar que los estudiantes poseen sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, además de sus propias motivaciones; siendo el docente un facilitador al crear un buen clima de aula y planificar situaciones de aprendizaje para poner en práctica el idioma, en colaboración con los demás, y donde el estudiante es capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

De esta manera, según Manga (2014), “la enseñanza de una lengua extranjera se fundamenta en la reflexión, el desarrollo y el análisis de las actividades de clase; una mezcla de principios teóricos y actividades prácticas” (p.100). Es decir, una secuencia adecuadamente fundamentada, organizada y llevada a la práctica de forma consciente y eficiente para lograr los objetivos propuestos.

### **Fundamentos teóricos que sustentan la estrategia didáctica**

El papel de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para el logro de los objetivos propuestos. Esta incluye una planificación sobre bases teórica metodológicas definidas y aunque los cambios en su aplicación son posibles, no es menos cierto que reduce el grado de incertidumbre y las probabilidades de no lograr aprendizajes en los estudiantes.

Por tal motivo, es importante plantear con claridad el concepto de estrategia didáctica, al haber nacido el término *estrategia* en otro campo del conocimiento, aplicándose posteriormente al campo pedagógico. Así también, en razón del concepto de didáctica que se maneje, depende la metodología y los métodos que serán utilizados para lograr los objetivos de aprendizaje en la adquisición de una lengua.

Moreno (2011) expresa que fue Comenio, en el siglo XVI, quien brindó una estructura a la didáctica en el campo de la educación, que hasta entonces consideraba a la enseñanza

solo como un arte. Comenio le dio un sustento metodológico, desarrolló métodos específicos para cada materia, dando lugar a las didácticas especiales, y planteó la importancia de los recursos didácticos unidos a la intuición.

Navarro (2017) manifiesta, citando a Florez (1994), que Comenio realizó un gran esfuerzo para cambiar la forma tradicional de enseñanza y aprendizaje, basada en la memorización, la repetición y la violencia; y se sustentó en los procesos naturales como la inducción, la observación personal, los sentidos y la razón para un aprendizaje más efectivo.

Además, agrega que, con el tiempo, esta Didáctica General se transformó debido a los nuevos descubrimientos en el campo de la educación relacionados con las teorías psicológicas del aprendizaje, las perspectivas sobre la inteligencia humana, entre otros avances.

Para Medina y Mata (2009), la didáctica “es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.7).

Estos investigadores agregan que esta disciplina incentiva un aprendizaje formativo en las más diversas situaciones, y que su influencia logra mejorar los sistemas educativos formales e informales incluyendo el entorno escolar, familiar o si se trata de un contexto multicultural o intercultural.

Para lograrlo, afirman que la comprensión del ambiente, en toda su complejidad, donde se desarrolla la clase es esencial; así como el conocimiento claro de las actividades específicas que se van a desarrollar gracias a la interpretación que se logra con la comprensión de este ambiente, lo cual permitirá un adecuado proceso.

Moreno (2011) manifiesta además, citando a Contreras (1994), que la didáctica tiene un compromiso moral con aquellos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza, práctica humana y social, está comprometida en la formación del ser humano, pero no solo a nivel individual, sino de sociedad; busca alcanzar los fines educativos

establecidos y su influencia en la vida de las personas es indiscutible; por tal motivo, no debe tomarse a la ligera la interacción entre docentes y estudiantes.

En este sentido, Medina y Mata manifiestan que la didáctica involucra un proceso reflexivo con el fin de generar modelos teóricos que puedan ser aplicados para mejorar la tarea docente y satisfacer la necesidades del estudiante.

Estos modelos se estructuran en base a preguntas como para qué formar, a quiénes formar, cómo se aprende, qué se necesita aprender, cómo enseñar, sobre qué metodología; a las cuales acompañan la selección y diseño de medios formativos de acuerdo a la cultura y contexto (multicultural o intercultural) y finalmente, cómo valorar los resultados al final del proceso. Todo ello, tomando en cuenta qué aspectos necesita mejorar el profesor para llevar a cabo esta tarea.

La Didáctica General incentiva el desarrollo de las didácticas específicas o especiales. Respecto a ellas, Moreno (2011) declara, citando a González (2010), que:

Una Didáctica Específica toma sus elementos constitutivos de las Ciencias de la Educación y un área del saber (fundamentalmente, del saber escolar), que denominamos la ciencia referente. En definitiva, se trataría de aplicar los conocimientos que las ciencias de la educación nos proporcionan, a un determinado campo del conocimiento factual: las Matemáticas, la Historia, la Lengua, la Física. Las Ciencias de la Educación, por tanto, cuando son aplicadas sobre una ciencia referente producen un nuevo tipo de conocimiento científico. Y una ciencia referente, cuando tiene un uso educativo (porque una ciencia deviene en ‘sub-ciencias diferenciadas’ según el uso que le demos), cambia radicalmente sus perspectivas (p.28).

Entonces, se identifica a la didáctica de las lenguas, según Dolz et al. (2009), como una ciencia que se dedica a investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre el docente, el estudiante y la lengua o las lenguas que se enseñan. Así, manifiestan que esta didáctica “aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico” (p.118).

Para estos investigadores, la didáctica de las lenguas estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por objetivo la apropiación de las lenguas, centrándose, especialmente, en los procesos sobre los que se cimientan las prácticas y los conocimientos que tienen lugar en el contexto educativo. Para ello, se trata de responder a preguntas interdependientes, planteadas por la Didáctica general desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas; es decir, ¿cuáles son las finalidades explícitas en la enseñanza de las lenguas?, ¿cómo enseñar lenguas?, entre otras.

Expresan que identificar y seleccionar los contenidos que deben enseñarse es un trabajo difícil porque entran en juego diferentes aspectos. Algunos son de carácter externo y están relacionados al contexto sobre el que se desarrolla la enseñanza, el apoyo de las instituciones, la importancia que se le da a esa lengua y cómo su puesta en práctica influye en el currículo de las lenguas.

Otros son de carácter interno, pues la lengua cumple una doble tarea, la primera como herramienta de comunicación y la segunda como objeto de la enseñanza-aprendizaje; y este último incluye los componentes lingüísticos a desarrollar, las capacidades verbales y no verbales de los estudiantes y el conocimiento que ellos tengan sobre la lengua que aprenden.

Asimismo, Dolz et al. (2009) afirman que:

El profesor de lenguas debe ser un especialista de la lengua y de sus componentes, es decir, sobre la gramática, el léxico, la ortografía, y también de la expresión oral y escrita, la lectura, la literatura, los discursos en toda su diversidad, sin olvidar las dimensiones culturales inherentes al análisis textual (Bronckart, 2002c). Cada sub-disciplina de la lengua tiene sus propios objetos y sus propios métodos de enseñanza: la comunicación oral, el vocabulario, la gramática, la lectura, la escritura y la literatura (p.128).

En los últimos años, otras investigaciones han cobrado importancia como la neuroeducación, que según Ortiz (2015), citando a De Zubiría (2009), “así como los estudios de Benjamín Bloom revolucionaron la didáctica, conocer la mente revolucionará la pedagogía (...) Y la Didáctica también” (p.17).

Ortiz (2015) manifiesta, tomando a De Zubiría (2009), que se puede pensar que a un profesor de idiomas poco le servirá saber cómo funciona la mente de sus estudiantes; sin embargo, es todo lo contrario, porque le brindará información tan importante como qué debe enseñar y en qué momento o edad es pertinente cada enseñanza, gracias a su conocimiento sobre cómo el cerebro procesa el lenguaje y utiliza la lengua.

En tal sentido, propone que la enseñanza-aprendizaje en la búsqueda del desarrollo integral del ser humano debe basarse en el funcionamiento del cerebro humano, tomando en cuenta sus tres funciones universales, que de acuerdo a De Zubiría, son conocer, valorar y decidir y que todo docente comprometido con la educación debe mantenerse informado sobre las investigaciones psicológicas y neurofisiológicas acerca del ser humano.

Además, plantea que:

Teniendo en cuenta que no existe pedagogía sin cerebro, pensamos que es necesario construir la pedagogía del cerebro, o sea, la Neuropedagogía y la Neurodidáctica, en el sentido de que las estrategias pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas deben estar encaminadas a configurar las configuraciones cerebrales y deben contribuir a estimular la creación de nuevas redes y circuitos de comunicación neuronal, que permitan orientar la formación de los estudiantes basándonos en los avances de las neurociencias (p.28).

Esto, según este investigador daría pie a indagar, diseñar y proponer un neurocurrículo, una neuroevaluación, una neuroclase, los cuales tengan como base la propuesta de una teoría del aprendizaje neuroconfigurador.

En tal sentido, formula que la Neurodidáctica debe considerarse como una disciplina científica, la cual estimula y mejora el proceso y los resultados del aprendizaje, para ello requiere que el cerebro humano se desarrolle en todo su potencial. Una disciplina que analiza “el pensamiento, las emociones y la inteligencia no sólo como procesos afectivo-cognitivos de nivel superior, sino como procesos neurológicos básicos para la investigación, diseño, ejecución y evaluación del currículo, o mejor, del neurocurrículo” (p.28).

La didáctica, en su búsqueda del logro de aprendizajes significativos en el desarrollo de competencias, hace uso de diferentes herramientas, entre las cuales se encuentra la estrategia didáctica, cuya modelación implica un proceso profundo de comprensión del contexto, los estudiantes, la metodología, la teoría y los principios que la sostienen.

Tobón (2013), citando a Pérez (1995), expresa que una estrategia es un grupo de actividades que se organizan de forma secuencial para llegar a un objetivo propuesto, es decir, es una secuencia guiada y con un sentido.

Respecto a la estrategia didáctica, manifiesta que involucra una planificación de actividades llevada a cabo, de forma organizada, por los docentes para lograr que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje trazados.

Según Díaz Barriga, ya sea que se trate de estrategias de enseñanza o de aprendizaje, el estudiante y el docente emplean las estrategias como “procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos y demandas de los episodios o secuencia de enseñanza de que se trate” (p.130).

Así también, Feo (2010) enuncia que “las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa” (p.222). Por lo tanto, docentes como estudiantes participan activamente de este proceso que es flexivo y nunca estático.

Además, agrega que “las estrategias didácticas están conformadas por procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente” (p.221). Es decir, la motivación, el interés, la sensación de bienestar, además de cómo conoce y cómo logra aprender el estudiante, tienen un rol importante.

Montes de Oca y Machado (2011), citando a Ortiz (2004), afirman que en una estrategia didáctica, entran juego cómo enseña el docente y cómo aprende el estudiante,

donde se espera que estos últimos se involucren de forma consciente en su proceso de aprendizaje; por ende, las estrategias didácticas no se refieren solo a procedimientos puestos en práctica por el docente, sino aquellos recursos que tienen los estudiantes para lograr aprender, lo que va más de la mano con las tendencias de la Didáctica.

Rajadell (2001) agrega que “una estrategia didáctica equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la Didáctica, encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.1) e identifica a la comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura como los principios de la Didáctica.

Respecto a la puesta en práctica de una estrategia didáctica, Tobón (2013), citando a Avanzini (1998), expresa que esta responde, primero a los objetivos que se quieran lograr en el ámbito personal, social y laboral; segundo, a los contenidos que respondan a esos objetivos, a través de las áreas, cursos o asignaturas y tercero a la evaluación que se haga de los estudiantes y sus necesidades.

Además, Montes de Oca y Machado (2011), citando nuevamente a Ortiz (2004), agregan que sus características incluyen actividades a corto, mediano y largo plazo, son flexibles y se modifican de acuerdo a la situación problemática, se aplican a diferentes situaciones según el propósito pedagógico que se elija, existe una coherencia con el tiempo, los recursos y esfuerzos requeridos y finalmente se requiere del control para verificar si dio los resultados esperados y tomar las medidas correctivas.

Por otro lado, Montes de Oca y Machado coinciden con Tobón cuando manifiesta que la estrategia docente implica un proceso cambiante e integral que requiere de una evaluación, reflexión y toma de decisiones para lograr los propósitos de aprendizaje. Sin embargo, para estos investigadores, a diferencia de Tobón, estas estrategias conducen a elegir los métodos más apropiados y de ahí las técnicas y actividades, tomando en cuenta el contexto, la diversidad de los estudiantes, los conocimientos y los procedimientos.

Asimismo, expresan que si bien “las estrategias docentes pueden estar sustentadas en diferentes modelos de aprendizaje y enfoques; hoy se revela una tendencia hacia la

integración, incorporando lo más valioso de las concepciones precedentes y que constituyen resultados científicos indiscutibles de la ciencias pedagógicas” (p.482).

Entonces, desde esta perspectiva, las características básicas de las estrategias docentes tanto para una definición del aprendizaje como para un proceso estratégico tienen que tomar en cuenta que las acciones puestas en práctica se sujetan al aprendizaje y conducen el proceso de los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, los métodos elegidos están orientados a incentivar el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, el aprender a autorregularse, el desarrollo del pensamiento crítico y la solución de problemas.

También, la metacognición tiene un papel importante, pues el estudiante debe ser capaz de conocer y controlar su propio proceso de aprendizaje, identificando estrategias y métodos que lo ayuden a aprender. Sales (2007) expresa que el hombre “como sujeto activo del conocimiento desarrolla la metacognición” (p.14); la cual se define como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos (mentales).

La comunicación y las interacciones sociales se consideran importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo que surge como producto de la actividad grupal; por tal motivo, se debe estimular la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, desarrollando una actitud positiva hacia el aprendizaje y el respeto por la autonomía del estudiante.

Entonces, para fines de esta investigación, se toma como base teórica la investigación realizada por Feo (2010) respecto al concepto de estrategia didáctica, quien se apoya en el aporte constructivista, en el sentido de que el aprendizaje es una “construcción social compartida del conocimiento” (Pimienta, 2007, p.8), que según Díaz Barriga (2002), citando a Coll, se alimenta de diferentes corrientes pedagógicas como “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras” (p.28).

Para Díaz Barriga (2002), el objetivo de las estrategias docentes es que los estudiantes aprendan de forma consciente, significativa y para toda la vida. Tanto el docente como el estudiante utilizan las estrategias como procesos cambiantes, que requieren evaluación constante y están sujetas a los contenidos, la situación y las necesidades de los involucrados.

En otras palabras, el objetivo es “enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender” (Díaz Barriga, 2002, p.233). Es decir, las estrategias docentes deben estar dirigidas a lograr que los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos cognitivos para que puedan comprenderlos, controlarlos y modificarlos de acuerdo a sus necesidades.

Para lograr esto, según Feo (2010), el docente necesita conocer y manejar todos aquellos componentes incluidos en una estrategia didáctica, los cuales se detallan a continuación.

Primero, se coloca un nombre adecuado, de forma que los involucrados se familiaricen y lo asimilen. Segundo, se identifica dónde se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para determinar la selección de los métodos, técnicas, actividades y recursos. Tercero, se determina el tiempo para que la información se consolide y se transfiera a la memoria significativa. Cuarto, se establece los objetivos, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, el contexto y los recursos de la institución. Quinto, la sustentación teórica, es decir, desde qué enfoque del aprendizaje se sustenta la estrategia didáctica, “toda estrategia carente de un sustento teórico posee debilidades que afectan la cognición del estudiante” (p.228). Sexto, se identifica los contenidos que son de tipo declarativos, procedimentales y actitudinales. Séptimo, se establece la secuencia didáctica, la cual se divide “en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base de reflexiones metacognitivas” (p.229). Octavo, la evaluación, la cual debe ser constante y aparecer en diferentes momentos. Finalmente, seleccionar los recursos y medios (visuales, auditivos, audiovisuales, impresos, multisensoriales, tecnológicos).

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA		
NOMBRE Y N° DE CÉDULA DE LOS INTEGRANTES: _____		GRUPO: _____
NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICARÁ LA ESTRATEGIA: _____		ASIGNATURA: _____
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		DURACIÓN TOTAL:
TEMA:	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:	SUSTENTACIÓN TEÓRICA:
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
CONTENIDOS:		_____
Conceptuales:		_____
Procedimentales:		_____
Actitudinales:		_____
SECUENCIA DIDÁCTICA		ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
MOMENTO DE INICIO: EVENTOS	MOMENTO	Actividad evaluativa Técnica de evaluación Instrumento de evaluación
MOMENTO DE DESARROLLO: EVENTOS	DE	
MOMENTO DE CIERRE: EVENTOS	EVALUACIÓN	
EFECTOS OBTENIDOS/ ESPERADOS:		
OBSERVACIONES:		

Figura 3. Diseño de una estrategia didáctica  
Fuente: Feo (2010)

Asimismo, Montes de Oca y Machado coinciden con Feo, R. cuando manifiestan que:

En las estrategias docentes se debe partir de definir los objetivos generales y los específicos, la planificación de las acciones para la selección de los recursos didácticos, los medios, los métodos y las actividades que corresponden a estos objetivos en el proceso de aprendizaje. También, debe explicarse la metodología a seguir; esto es, la explicación de qué se va a hacer y cómo, incluyendo las actividades y las tareas que desarrollarán los alumnos para alcanzar los objetivos. Asimismo, debe planificarse la evaluación y el control para la valoración permanente de las mismas (p. 486).

#### **Etapas de una estrategia didáctica.**

Según Bonachea, Carpio y Vega (2015), la estrategia didáctica se desarrolla en cuatro etapas. La I etapa es la planificación que inicia con la detección y diagnóstico de una situación

problemática, la cual se busca resolver a través de esta herramienta. Según Bonachea, Carpio y Vega (2015), citando a López (1996), “es un proceso con carácter instrumental que permite recopilar información para la evaluación – intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada” (pp. 5-6).

En esta investigación, las acciones que conforman esta etapa permiten determinar cuáles son las potencialidades y dificultades que presentan los estudiantes para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa del idioma inglés, en la escuela de Traducción e Interpretación de una institución educativa privada y se evalúa la estrategia didáctica aplicada por el docente para lograr el desarrollo de esta competencia, a través de la identificación de fortalezas y debilidades; determinando, de esta manera, la situación real del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos de recogida de información incluyen una prueba tipo, llamada KET (Key English Test), para determinar si los estudiantes cumplen con los requisitos para pertenecer al nivel A2 según la clasificación del MCER y el currículo de la carrera profesional, además de guías de observación de clase, cuestionarios a los estudiantes y entrevistas a los docentes para confirmar el desarrollo o limitación de la competencia comunicativa de los estudiantes e identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La II etapa es la planeación, la cual se realiza a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico. Su objetivo es planificar acciones que permitan la acertada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar las habilidades comunicativas en el uso profesional del idioma inglés y la preparación adecuada de los procesos para su implementación.

La III etapa es la implementación, la puesta en práctica de la estrategia, donde, también, se presentan recomendaciones “que constituyen el resultado de la sistematización de experiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. (...). Además se expresan algunas ideas que pueden resultar valiosas para la preparación científica y metodológica de los docentes” (p.8).

La IV etapa es la evaluación, donde se realiza la valoración de la eficiencia y eficacia de las acciones puestas en marcha. Para ello, el diagnóstico final es importante porque permite hacer una comparación con el diagnóstico inicial y comprobar el desempeño de los estudiantes después de introducida la propuesta. Así también, son valiosas las observaciones a clases para comprobar la aplicación de actividades por parte de los docentes que propicien el desarrollo de habilidades comunicativas del idioma, además de la aplicación de encuestas y entrevistas para evaluar el nivel de aceptación y pertinencia de las acciones implementadas y la opinión sobre su efectividad.

Velásquez y Cruzata (2018), citando a Lanuez y Martinez (1999), Hernández (2002), De Armas, Perdomo y Lorence (2003), organizan la estrategia didáctica en los siguientes términos.

Primero, la introducción, donde se fundamenta la situación problemática, el contexto donde se presenta e identifica la existencia de necesidades e insatisfacciones que requieren cambio para mejorar. Segundo, el diagnóstico que hace referencia al estado real de esta situación, basándose en evidencias visibles. En este, se identifica las características del problema en torno a los cuales gira la estrategia. Tercero, el planteamiento del objetivo general, es decir qué propuesta didáctica se plantea para resolver el problema. Cuarto, la planeación estratégica, se refiere a las actividades, recursos y métodos que hacen posible alcanzar el objetivo general. Quinto, la instrumentalización, donde se plantean especificaciones para la puesta en marcha de la estrategia, responde a las preguntas relacionadas a cómo se aplicará, en qué condiciones, durante qué tiempo, quién es el responsable y quiénes participarán. Finalmente, la evaluación, la cual permite conocer los logros y dificultades enfrentados, brindando una valoración de cómo la puesta en práctica de la estrategia didáctica logró que la situación actual alcance la situación deseada.

Esta planificación se sostiene en los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye objetivos, contenidos, métodos, medios didácticos y evaluación.

## **Capítulo II**

### **Diagnóstico o trabajo de campo**

#### **Análisis, interpretación y discusión de resultados**

En este capítulo, se realiza la descripción y análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recogida de información aplicados a docentes y estudiantes seleccionados de la escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada de Lima.

Estos instrumentos se diseñaron y validaron mediante el método de criterio de expertos, determinando su pertinencia; luego, se aplicaron a la muestra seleccionada a través del muestreo no probabilístico, por criterio y conveniencia del investigador, debido a que cumple con las condiciones reales para alcanzar el objetivo propuesto.

La información y los datos obtenidos se adquirieron mediante el empleo de técnicas cualitativas como la observación y la entrevista a profundidad a través del software Atlas.ti y técnicas cuantitativas como la encuesta y prueba pedagógica por medio del software SPSS. Los primeros fueron procesados por medio de tablas de reducción de datos; mientras los cuantitativos se procesaron me medio de la tablas de frecuencia.

Las tablas de reducción de datos posibilitaron la identificación de categorías emergentes, mientras que las tablas de frecuencia permitieron determinar algunas tendencias y regularidades.

Los instrumentos aplicados y sus resultados se muestran a continuación.

#### **Resultados de la entrevista a docentes.**

Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a tres docentes del idioma inglés, a fin de conocer su opinión sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus fundamentos teórico metodológicos aplicados para desarrollar esta competencia.

En la aplicación de los datos cualitativos, se realizó la codificación de las categorías apriorísticas y emergentes mediante el proceso de codificación a través del software Atlas Ti.

Las categorías resultantes, se basaron en la (a) Competencia lingüística, (b) Competencia pragmática, (c) Competencia sociolingüística, (d) Perfil de ingreso de los estudiantes, (e) Instrumentalización y evaluación, (f) Fundamentación y diagnóstico, (g) Planteamiento de la estrategia didáctica, (h) Tipo de evaluación, (i) Actividades de aprendizaje y (j) TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se identificó cuatro subcategorías que se relacionan con la categoría Competencia Comunicativa y seis subcategorías que guardan relación con la categoría Estrategia didáctica como se muestra en las siguientes figuras.

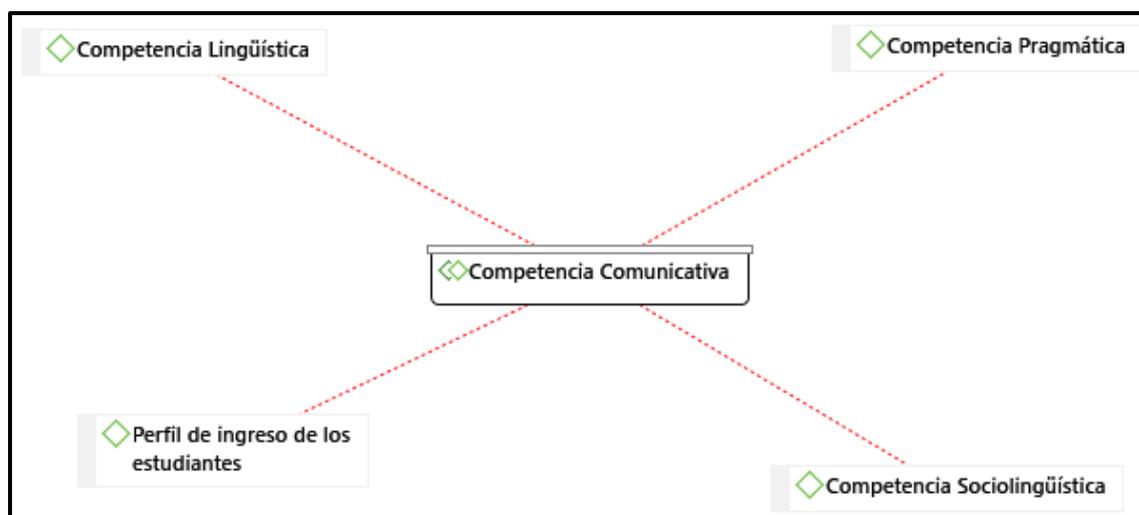


Figura 4. Categorías relacionadas a la competencia comunicativa  
Fuente: Elaboración propia

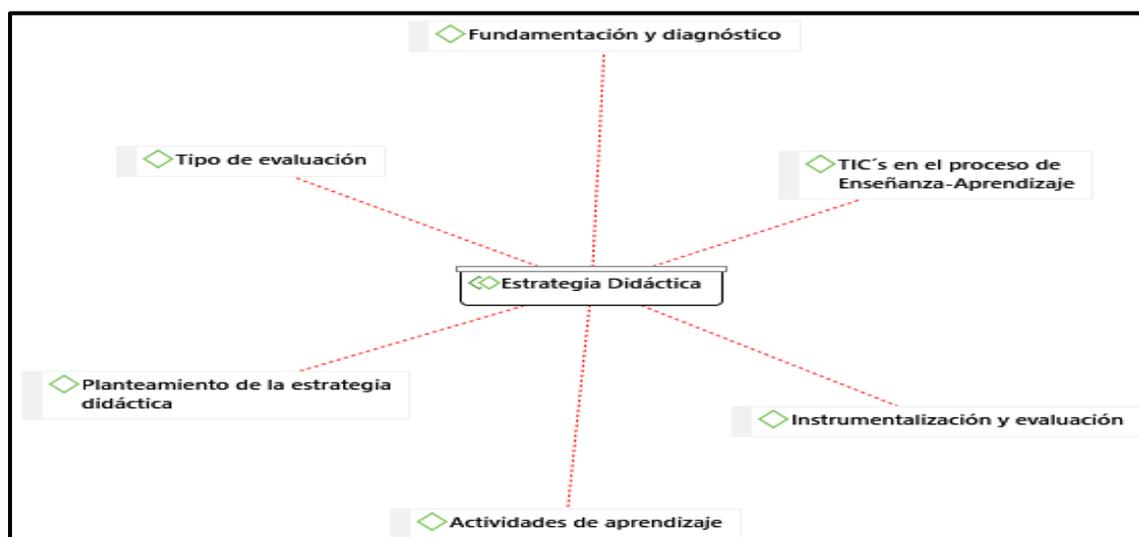


Figura 5. Categorías relacionadas a la estrategia didáctica  
Fuente: Elaboración propia.

De todas las subcategorías resultantes, solo cuatro son emergentes, las cuales son el perfil de ingreso de los estudiantes, el tipo de evaluación, las actividades de aprendizaje y las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas categorías emergentes son parte de las características más observadas y subrayadas por los especialistas en la aplicación de la entrevista.



Figura 6. Categorías apriorísticas y emergentes  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 7. Categoría eje, categorías resultantes y memos.  
Fuente: Elaboración propia.

### *Categoría Competencia lingüística.*

Las entrevistadas recalcaron que los estudiantes presentan un vocabulario adecuado y manejan estructuras gramaticales básicas cuando no son extensas; sin embargo, en la expresión oral tienden a utilizar estructuras entrecortadas y a cometer errores. Asimismo, los estudiantes requieren de la ayuda de los docentes para comprender e interpretar el significado de las palabras y frases en determinados contextos, además de una mayor práctica para escribir correctamente y mejorar su pronunciación y entonación. Las docentes aconsejan como medida de corrección, la práctica de estos aspectos de manera frecuente y el compromiso del estudiante para mejorar su proceso de aprendizaje; de manera que adquieran las habilidades lingüísticas que le permitan profundizar en el conocimiento del idioma aprendido.

Para Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras (2008):

La comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción del conocimiento, de organización y de autoregulación del pensamiento, las emociones y la conducta; siendo su objetivo principal el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos (p.180).

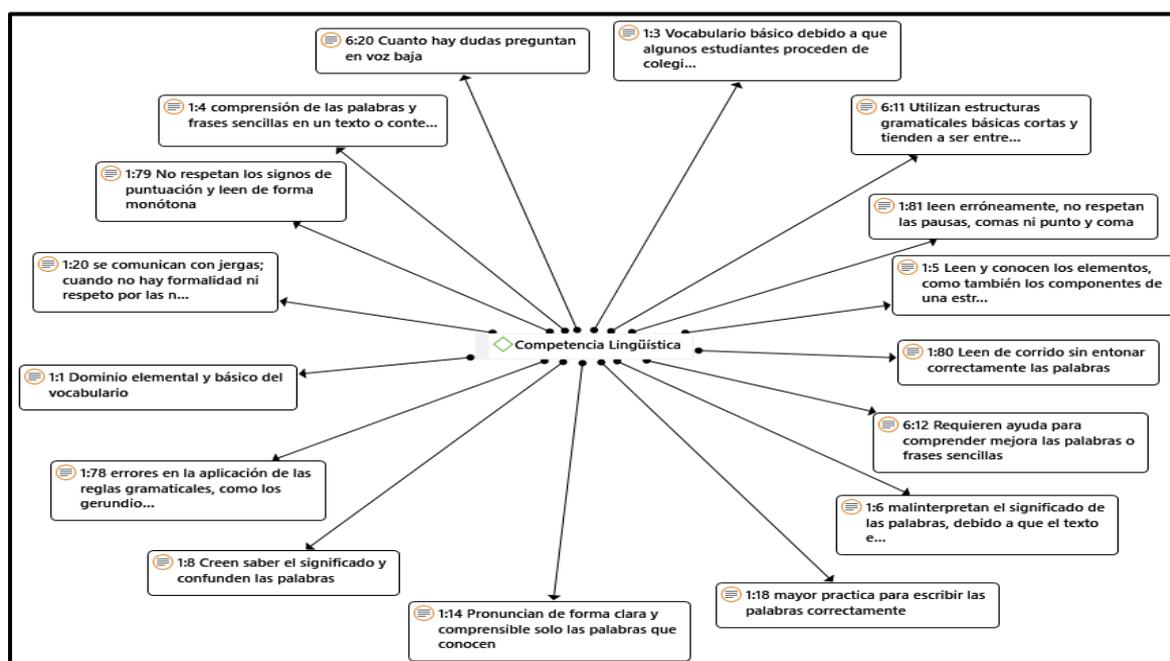


Figura 8. Categoría Competencia lingüística

Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Competencia pragmática.***

Las entrevistadas manifestaron que los estudiantes se expresan a través de oraciones cortas, utilizando conectores comunes como “but” y “and”, lo cual no garantiza una adecuada coherencia y cohesión. También, consideran que esta limitación proviene del español, pues presentan las mismas dificultades en su lengua materna, lo cual genera una distorsión en la comprensión del lenguaje; sin embargo, los estudiantes tratan de corregir esta debilidad, utilizando otras palabras, o repitiendo con mayor claridad, lo cual denota una falta de práctica del idioma.

González y González (2015), citando a Bialystok (1993), manifiestan que:

La competencia pragmática incluye tres habilidades muy concretas: a) La capacidad de usar la lengua con finalidades diferentes. b) La capacidad de comprender las verdaderas intenciones del hablante, más allá del significado de las palabras que pronuncie. c) La capacidad de aplicar las normas mediante las que las frases se convierten en discurso (p.85).

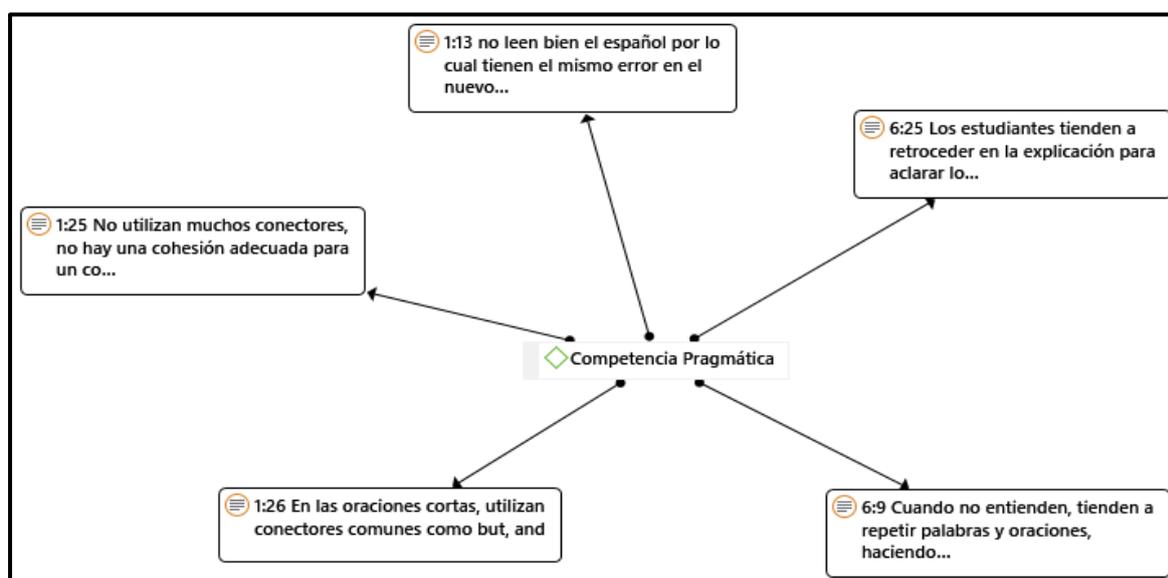


Figura 9. Categoría Competencia pragmática

Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Competencia sociolingüística.***

Las especialistas indicaron que los estudiantes conocen las formas de tratamiento y cortesía básicas, pero, no las ponen en práctica con la debida frecuencia y formalidad, prefiriendo el tratamiento amical con sus demás interlocutores. Agregan que los estudiantes hacen uso de jergas, vulgarismos y demuestran una carencia en el conocimiento de la cultura e

idiosincrasia inglesa; lo cual dificulta la comprensión de frases hechas, como los refranes, requiriendo de la ayuda constante del docente para una adecuada comprensión; por tal motivo, los docentes les sugieren series o programas de televisión para ampliar y reforzar el conocimiento de la cultura inglesa, dado que el contexto social es un factor determinante e influyente en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Ayora (2017) asume lo propuesto por Moreno (1998), en el sentido que la competencia sociolingüística y sociocultural, está relacionada al conocimiento, la comprensión y la valoración de todos los aspectos correspondientes a una cultura: uso de la lengua, verbal y no verbal, perspectiva de mundo, rutinas, convenciones sociales; y la capacidad del individuo para utilizar todo esto y adecuarlos en diferencias interacciones para lograr una comunicación eficiente.

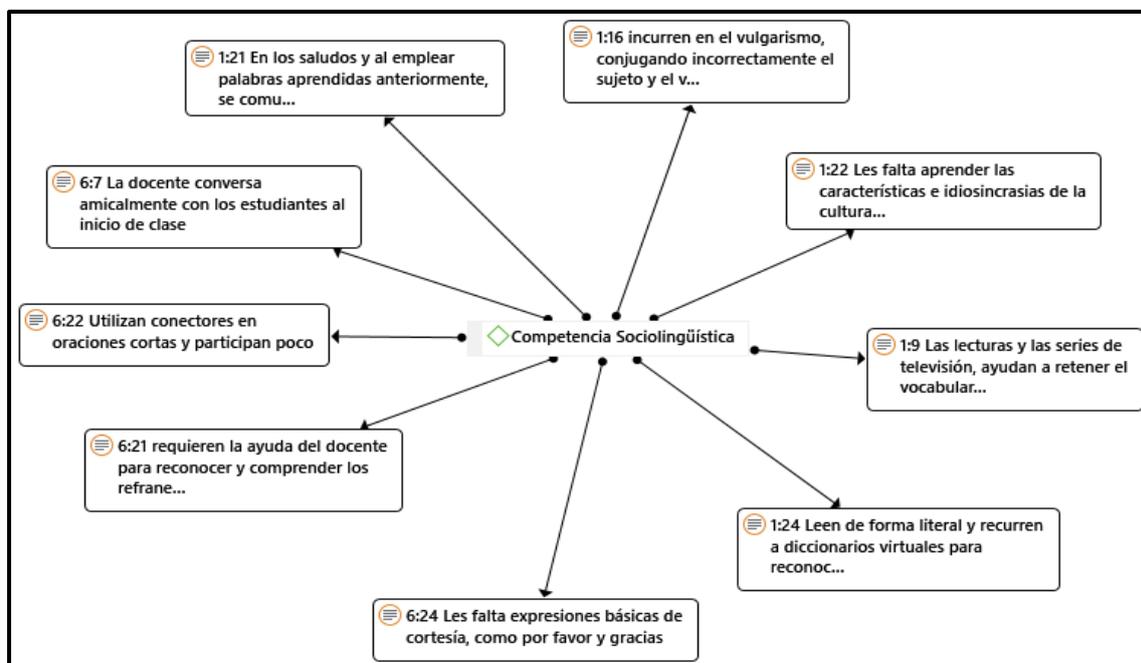


Figura 10. Categoría Competencia sociolingüística

Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Perfil de ingreso de los estudiantes.***

Por un lado, las especialistas manifiestan que la mayoría de los estudiantes no cumplen con el perfil de ingreso requerido por la Universidad, ingresando con un nivel mínimo de inglés, debido a que provienen de colegios nacionales, donde la enseñanza de este idioma es elemental, por lo cual, los estudiantes a fin de captar los nuevos conocimientos requieren de un mayor esfuerzo, dedicación y buena actitud. Por otro lado, algunos estudiantes se están matriculando en institutos de idiomas, pues reconocen sus dificultades o limitaciones; sin

embargo, al mismo tiempo, esto crea desinterés, generando que lleguen tarde o falten porque asumen que aprenden lo mismo.

Para Mayora (2011), el perfil estudiantil debe considerar diversas dimensiones, dado que la interacción entre todas estas dimensiones repercute en el aprendizaje en general y en la adquisición de lenguas en específico. En este sentido, manifiesta que “dentro de una perspectiva socio-cultural del aprendizaje de lenguas, destacan la importancia de considerar al aprendiz no solo en dimensiones cognitivas y lingüísticas, sino ampliar dichas consideraciones para incluir la dimensión social, afectiva y actitudinal” (p.60).

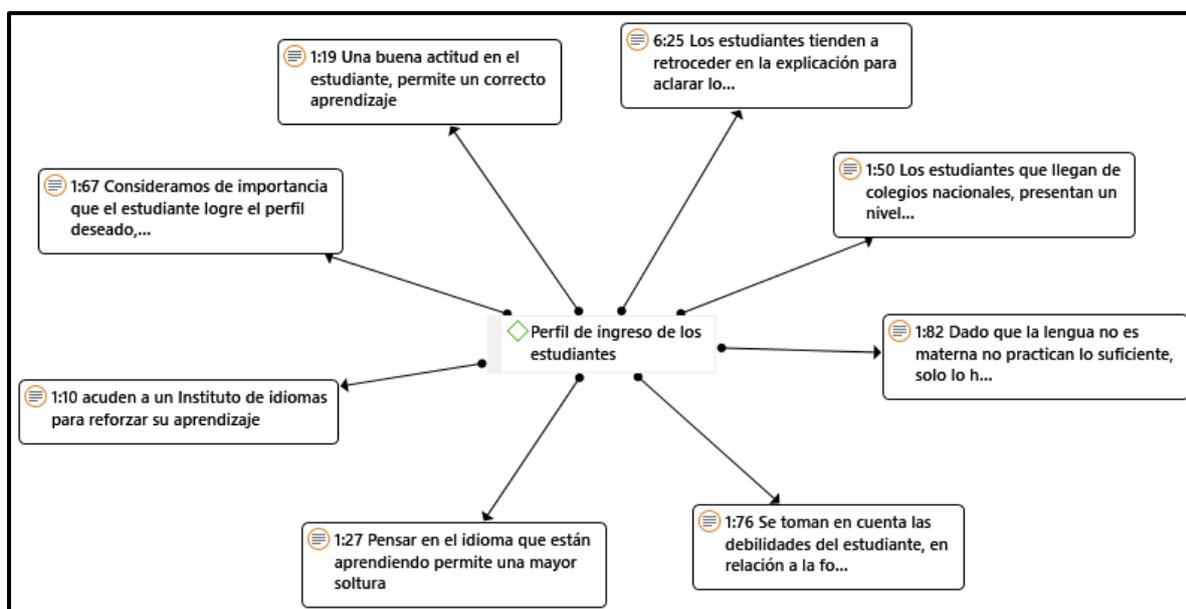


Figura 11. Categoría Perfil de ingreso de los estudiantes  
Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Fundamentación y diagnóstico.***

Por un lado, las especialistas manifiestan que los estudiantes presentan dificultad en el desarrollo de la competencia comunicativa, debido a que varios de ellos proceden de colegios nacionales, iniciando con un nivel muy elemental de inglés; por otro lado, no practican lo suficiente y tomando en cuenta el número de horas de clases en la universidad, los estudiantes necesitan practicar más el idioma en casa y en su vida diaria; no obstante, algunos se conforman con lo recibido en clase, mientras otros deciden ampliar o profundizar sus conocimientos, matriculándose en institutos de idiomas.

En tal situación, los docentes tratan de superar estas limitaciones a través de la aplicación del enfoque comunicativo, con diferentes actividades del libro de inglés o de otras

fuentes, tomando en cuenta las debilidades de los estudiantes, logrando que confíen en sus habilidades e incentivando una actitud positiva. Los estudiantes que continúan con estas dificultades participan en talleres remediales organizados por su escuela, pero, a partir del IV ciclo.

Según Arriaga (2015), citando a Castillo y Cabrerizo (2005), expresa que el objetivo de realizar un diagnóstico en el campo educativo no es solo atender las deficiencias de los sujetos y su recuperación; sino debe tener un sentido más pedagógico con alternativas de intervención que pueden mejorarse, en situaciones problemáticas para su corrección o recuperación, o en situaciones que sin ser un problema pueden perfeccionarse o en otros casos prevenirse.

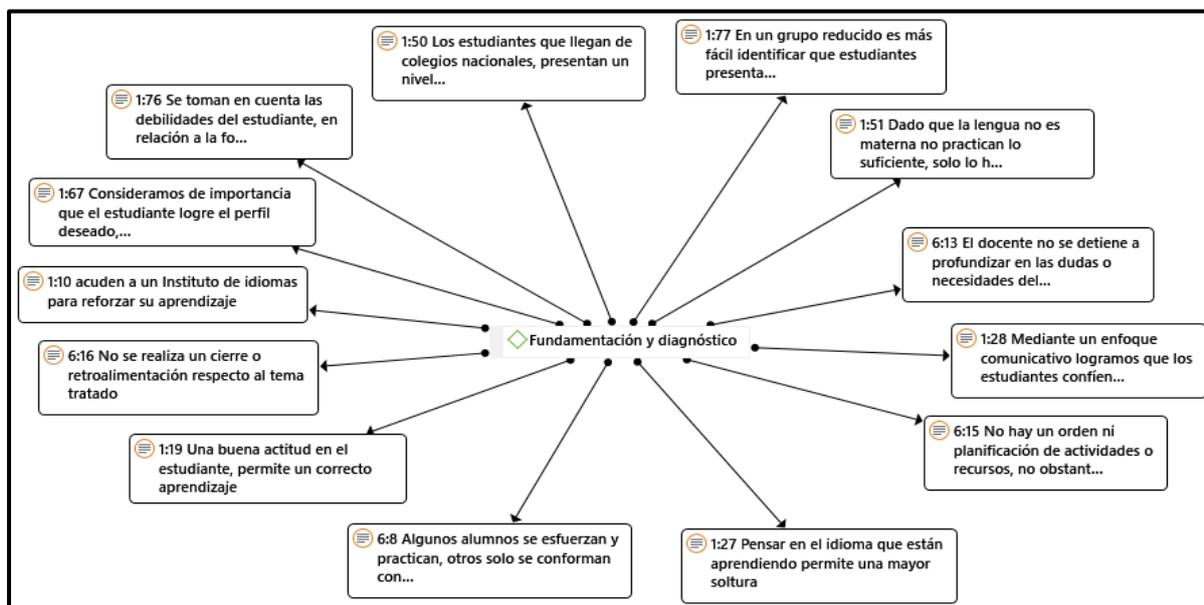


Figura 12. Categoría Fundamentación y diagnóstico

Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Instrumentalización y evaluación.***

Las especialistas evalúan permanentemente las actividades relacionadas a las habilidades de escuchar, leer, escribir y hablar, lo cual permite aplicar los cambios necesarios para superar las dificultades. Están familiarizados con la heteroevaluación, pero, la autoevaluación y la coevaluación se utilizan en muy pocas ocasiones. Agregan, que los resultados de las evaluaciones se colocan directamente en sus registros, siendo el uso de los instrumentos de evaluación poco frecuente. En cuanto a la retroalimentación, esta es aplicada cuando pueden.

Sifuentes y Morales (2015), citando a Gimeneo (2002), expresan que “la función de la evaluación desempeña diversas acciones, es decir sirve a múltiples objetivos no solo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social” (p.30).

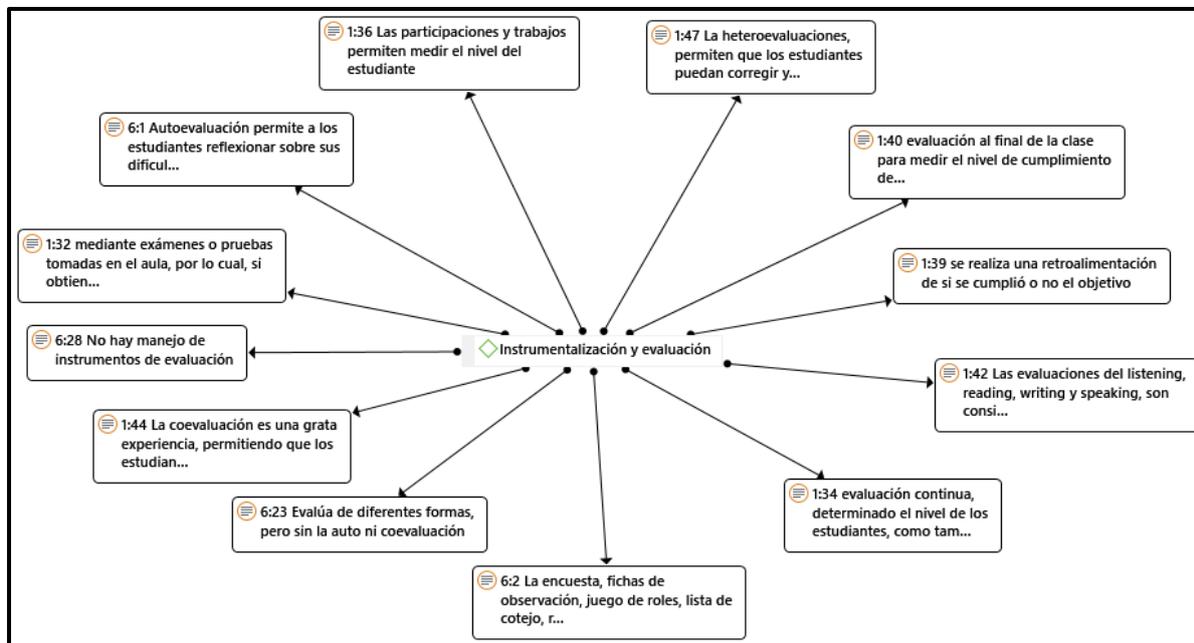


Figura 13. Categoría Instrumentalización y evaluación

Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Planteamiento de la estrategia didáctica.***

Las especialistas manifestaron que el objetivo es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes y son conscientes de las limitaciones que estos poseen; por ende, aplican estrategias didácticas, utilizan softwares interactivos, diccionarios virtuales, realizan actividades orales que incluyen canciones, role plays, diálogos en parejas, representaciones teatrales; además, hacen uso de evaluaciones permanentes para identificar qué estudiantes requieren repases, ejercicios adicionales o hacer un cambio de estrategia para lograr superar cualquier deficiencia, lo cual contribuye a la mejora de los aprendizajes. No obstante, reconocen, en ciertos casos, que no ejecutan una adecuada motivación; también, generalmente, empiezan sin identificar los saberes previos de los estudiantes, y finalmente, no existe un inicio, proceso y cierre bien delimitado, debido a las largas horas del curso, por lo cual, tienden a realizar solo un conjunto de actividades del libro de inglés.

El centro de capacitación de la Universidad Estatal a Distancia (UED) considera que “toda estrategia didáctica debe ser coherente y responder en primer lugar, a la concepción

pedagógica que comporta la institución educativa y en segundo lugar, a los componentes de la planificación curricular, específicamente a los objetivos de aprendizaje y a los contenidos” (2013, p.5). En este sentido, el currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación expresa que una estrategia didáctica se plantea para alcanzar el desarrollo de las competencias del perfil profesional, las cuales se basan en traducir e interpretar, los mensajes escritos y orales, de la lengua origen a una lengua meta o viceversa, a fin de mediar la comunicación entre comunidades lingüística y culturalmente diferentes, demostrando competencia traductora e interpretativa, capacidad para el trabajo en equipo, respeto y responsabilidad (2015).

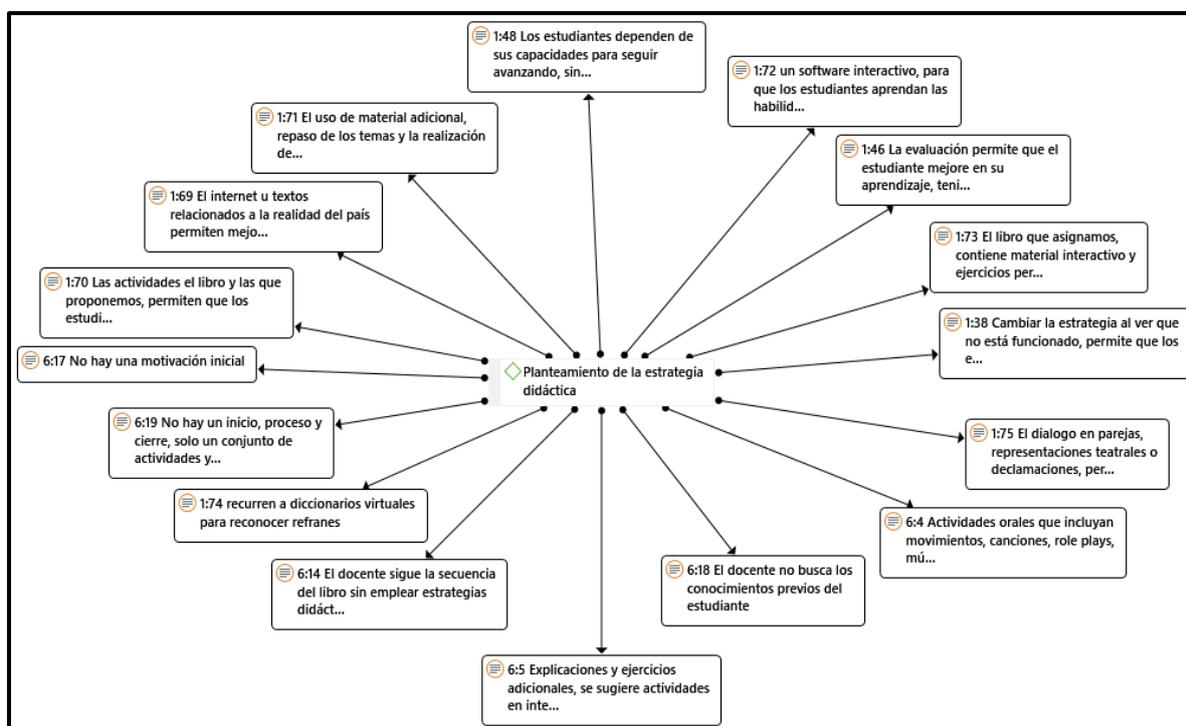


Figura 14. Categoría Planteamiento de la estrategia didáctica  
Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Tipo de evaluación.***

Las especialistas afirmaron que la evaluación permanente y los diferentes tipos de evaluación, influyen positivamente en los estudiantes, porque mejoran su nivel de aprendizaje; estas evaluaciones están relacionadas a actividades de escuchar, escribir, leer y hablar, realizadas en el proceso de heteroevaluación; también, son conscientes que la autoevaluación y coevaluación tiene efectos positivos, que ayudan a los estudiantes a superar sus dificultades, al reconocer en qué y cómo mejorar; sin embargo, no las aplican con la formalidad y regularidad debida.

Según Tébar (2010), manifiesta que:

La evaluación debe entenderse como un recurso esencial en el control de resultados y de calidad de cualquier ámbito profesional, debe ser asumida como práctica habitual de la cultura escolar. (...) Todo proceso evaluador debe estar ensayado en las técnicas de aprendizaje, en las estrategias empleadas para aprender y en el cuestionamiento sobre la comprensión de los contenidos. (...) La evaluación debe ceñirse a unos principios pedagógicos, que constituyen el marco en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el control de los mismos se ajuste a lo que previamente hemos practicado (pp. 88-89).

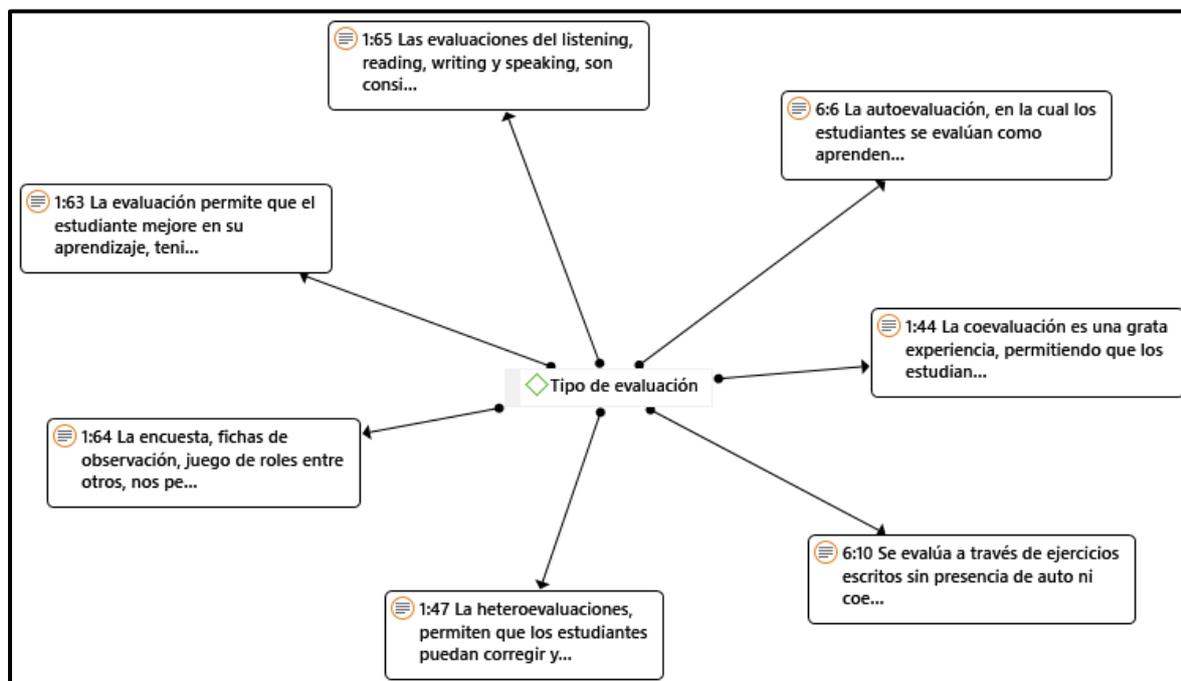


Figura 15. Categoría Tipo de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

### ***Categoría Actividades de aprendizaje.***

Las especialistas coinciden en que las diferentes actividades utilizadas son esenciales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; a través del dialogo en parejas, representaciones teatrales, declamaciones, role plays, escuchar música, uso de software interactivo, de materiales y actividades adicionales que no están relacionados al libro de inglés pero que generan motivación e interés, como también actividades para superar las limitaciones de los estudiantes, mejorando o fijando sus aprendizajes a través del repaso de los temas aprendidos,

uso de diccionarios virtuales, actividades lúdicas, viendo series en inglés, trabajos individuales y grupales. Las actividades dependen de las estrategias seleccionadas, y estas a su vez, de las necesidades, preferencias, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; de manera que les permita desarrollar la competencia establecida en el sílabo de la asignatura.

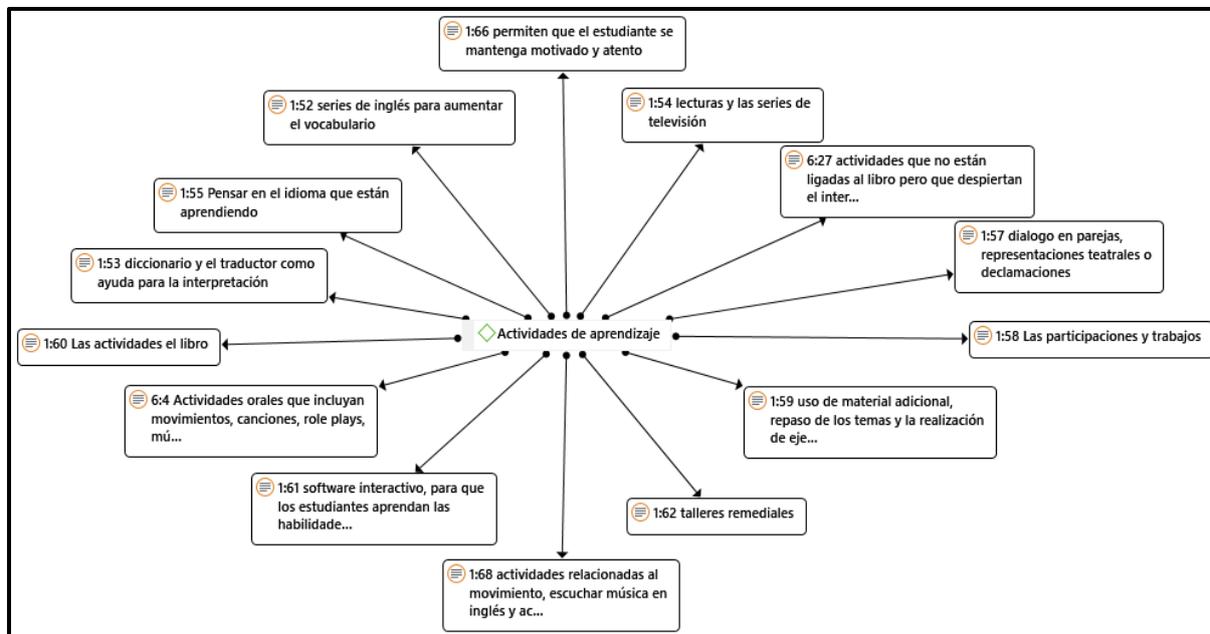


Figura 16. Categoría Actividades de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

### *Categoría TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

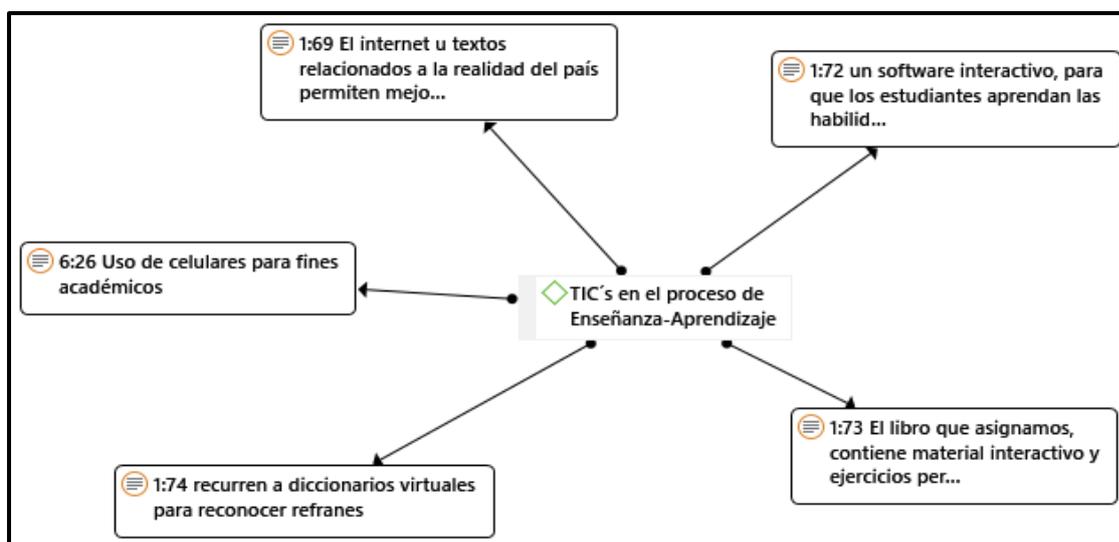
Las docentes entrevistadas manifestaron que las tecnologías de la información y comunicación tienen una fuerte incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; para ello, docentes y estudiantes deben hacer un uso adecuado del internet, software y materiales interactivos, diccionarios virtuales y teléfonos inteligentes, los cuales son medios motivadores que mejoran el aprendizaje.

Según Contreras (2008):

Esta tecnología se basa en un método de trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo), y ofrece una serie de ventajas, como son la mayor motivación del alumno, el fomento del proceso individual de aprendizaje, una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información (p. 3).

Citando a Trenchs (2001), manifiesta que las herramientas tecnológicas por sí solas demuestran, no mejoran los aprendizajes, pero si se utilizan de acuerdo a una planificación pedagógica sólida, que tome en cuenta la preparación y experiencia de los docentes y las investigaciones en cada área del aprendizaje, pueden ser muy útiles.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se observó un asombroso desarrollo en los últimos años debido a la gran ventaja de la interactividad que ofrecen los medios tecnológicos. Asimismo, los docentes se vieron liberados de las tareas repetitivas y monótonas (Guevara, 2015).



*Figura 17.* Categoría TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje  
Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, los resultados de las entrevistas demuestran que los docentes son conscientes de las debilidades de sus estudiantes, en cuanto al desempeño de sus actuaciones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; y que a través de un conjunto de actividades buscan que las superen. Sin embargo, se observa un débil conocimiento teórico metodológico respecto a conceptos como enfoques y métodos de enseñanza, estrategias didácticas y evaluación; así como en las teorías del aprendizaje, respecto a la motivación y los conocimientos previos y la retroalimentación a los estudiantes para un aprendizaje significativo, además de conceptos como la metacognición, el uso de las TIC, la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, manifiestan que la evaluación es continua, pero, no mencionan conceptos como evaluación diagnóstica, formativa o sumativa.

### **Resultados del cuestionario a estudiantes.**

Se aplicó un cuestionario a 22 estudiantes de inglés del II ciclo, el cual permitió conocer sus opiniones respecto a la competencia comunicativa que poseen y al desempeño de sus docentes.

Respecto a la competencia lingüística, en opinión de los estudiantes, se concluyó que:

Un 72,7% domina un vocabulario básico en situaciones concretas y cotidianas, un 22,7% lo hace algunas veces y el 4,6% no cuentan con este dominio.

Un 68,2% maneja estructuras gramaticales sencillas de forma correcta, el 22,7% solo lo hace algunas veces y el 9,1% no logra dominarlas de forma correcta.

El 72,7%, comprende el sentido de las palabras y frases sencillas según el contexto donde se presentan, el 22,7% algunas veces lo hace y al 4,6% todavía les es difícil hacerlo.

El 59,1%, pronuncia de forma clara y comprensible, el 36,4% algunas veces lo hace y un 4,5% aún no logra pronunciar de forma clara y comprensible.

Un 61,9% escribe de forma correcta las palabras que utilizan y el 38,1% algunas veces lo hace.

Un 63,6% usa algunas veces la representación fonética para lograr una adecuada pronunciación, el 22,7% sí la usa y el 13,7% no hace uso de estos símbolos fonéticos.

El 59,1% toma en cuenta los signos de puntuación cuando se expresa oralmente y el 40,9% algunas veces los toma en cuenta.

Según los resultados, más de la mitad de estudiantes considera que tiene un adecuado desarrollo de la competencia lingüística; es decir, se comunican eficientemente en situaciones cotidianas. Sin embargo, un porcentaje, también importante, manifiesta que tiene deficiencias respecto a la pronunciación, los signos de puntuación y la ortografía; además, la mayoría expresa que utiliza poco los símbolos fonéticos para mejorar su expresión oral.

En relación a la competencia sociolingüística, se determinó que:

Un 77,3%, selecciona el saludo y la forma de dirigirse a una persona, según de quien se trate, mientras que el 22,7% lo hace solo algunas veces.

El 63,6% utiliza expresiones básicas de cortesía y el 36,4% las utiliza algunas veces.

El 77,3%, algunas veces reconoce y comprende los refranes populares de la cultura inglesa, el 13,6% sí los reconoce y el 9,1% tiene dificultades para hacerlo.

La mayoría de los estudiantes consideran que se dirigen de manera apropiada hacia los demás, utilizando expresiones de saludo, de cortesía y con niveles de formalidad según a quien se dirijan; sin embargo, respecto al conocimiento sobre el significado de los refranes más populares de la cultura inglesa, la gran parte de ellos expresa que les cuesta comprender el significado, demostrando una falta de entendimiento sobre esta cultura.

En relación a la competencia pragmática, se estableció que:

Un 52,6%, utiliza conectores para enlazar oraciones simples cuando hace descripciones, el 42,1% lo hace algunas veces y el 5,3% no utiliza conectores.

El 63,2%, algunas veces se hace entender de forma oral en intervenciones breves, el 31,6% sí lo hace y el 5,2% les es difícil hacerse entender.

El uso de conectores es esencial para la coherencia y cohesión en la producción de textos orales y escritos; sin embargo, solo un poco más de la mitad de los estudiantes afirman que utilizan conectores para enlazar oraciones. Asimismo, un porcentaje importante manifiesta que aún tiene dificultad hacerse entender en intervenciones orales breves de forma adecuada.

Entonces, respecto a la competencia comunicativa, se concluye que más de la mitad de los estudiantes considera que cuentan con un buen desarrollo de la competencia comunicativa; sin embargo, este porcentaje es menor cuando se pregunta sobre aspectos relacionados a la pronunciación, ortografía y los signos de puntuación. Así también, consideran que tienen dificultades para reconocer los refranes más populares de la cultura inglesa y si bien la mitad de ellos utilizan conectores para dar coherencia y cohesión al texto, todavía, un buen número tienen problemas para ser comprendidos por los demás en intervenciones orales.

En relación al desarrollo de la clase por parte de los docentes, los estudiantes indicaron en:

Un 50% que las docentes establecen con claridad los objetivos que se desea lograr y 50% manifiesta que lo hacen algunas veces.

Un 63,6% que las docentes solo algunas veces hacen un seguimiento continuo de sus necesidades para mejorar su capacidad de comunicarse, el 18,2% considera que las docentes no lo hacen y el 18,2% manifiesta que las docentes sí lo hacen.

Un 68,2% que las docentes algunas veces toman las medidas necesarias para solucionar sus dificultades o necesidades de aprendizaje, el 13,6% indica que las docentes no toman las acciones necesarias y solo 18,2% manifiesta que las docentes sí lo hacen.

Un 59,1% que las docentes sí hacen uso de diferentes actividades que los ayudan a mejorar su capacidad de comunicarse de forma oral y escrita; sin embargo, un porcentaje importante, el 36,4%, considera que lo hacen algunas veces y el 4,5% que no lo hacen.

Un 50% que las actividades propuestas por las docentes los motivan a participar activamente, el 40,9% manifiesta que solo lo hacen algunas veces y el 9,1% que no lo hacen.

Un 45,5% que las actividades propuestas logran alcanzar los objetivos que se propusieron al inicio de la clase; pero otro porcentaje, 40,9%, expresa que solo algunas veces es así y el 13,6% que no cumplen con los objetivos.

Un 77,3% que las docentes utilizan materiales físicos e interactivos algunas veces y solo el 22,7% consideran que sí lo hacen.

Un 50% que las docentes utilizan diferentes formas de evaluar y verificar si han alcanzado el objetivo propuesto en clase, un 31,8%, manifiesta que solo algunas veces lo hacen y un 18,2% que no lo hacen.

Un 68,2%, que las docentes no aplican la autoevaluación y coevaluación para ayudarlos a reflexionar sobre sus aprendizajes, el 18,2%, expresa que lo hacen algunas veces y el 13,6% manifiesta que sí lo hacen.

Un 45,5% que las docentes algunas veces realizan una reflexión sobre sus progresos, el 45,5% expresa que las docentes sí lo hacen y un 9% no lo hacen.

Respecto a las docentes, la mitad de los estudiantes expresan que no quedan claros los objetivos a alcanzar; que solo algunas veces y en menor porcentaje nunca realizan un seguimiento continuo a los estudiantes, por lo tanto no toman las medidas necesarias para solucionar sus dificultades de aprendizaje de manera oportuna, la mitad considera que las actividades planteadas logran alcanzar los objetivos planteados, los motivan a participar activamente y a mejorar sus habilidades comunicativas. En relación al uso de materiales físicos e interactivos, la mayoría manifiesta que solo algunas veces se utilizan. Respecto a la

evaluación, la mitad de los estudiantes expresa que está relacionada básicamente a las actividades de escuchar, escribir, hablar y leer, pero, no aplican la autoevaluación ni la coevaluación, asimismo, en este mismo porcentaje, expresan que tampoco se hace una reflexión final sobre el avance logrado al final de la clase.

Se concluye respecto a la aplicación del cuestionario, que los estudiantes, por un lado, consideran que cuentan con un buen nivel de competencia comunicativa en los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, aunque también reconocen que tienen dificultades en determinados aspectos; sin embargo, son capaces de comunicarse aunque no de manera eficiente. Por otro lado, a pesar de las debilidades en la enseñanza que encuentran en sus docentes relacionados a la enseñanza, consideran que las actividades propuestas los ayudan en el desarrollo de las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir.

#### **Resultados de la Prueba Pedagógica para estudiantes.**

Se aplicó una Prueba pedagógica a 22 estudiantes, la cual permitió medir el nivel alcanzado de la competencia comunicativa en inglés, basada en una evaluación denominada KET (Key English Test) de la Universidad de Cambridge- Reino Unido. Esta prueba estuvo dividida en tres secciones: Reading and Writing, Listening y Speaking, cuyos resultados fueron clasificados en tres niveles: Bueno, Regular e Insuficiente.

En relación a la sección de la prueba basada en Reading and Writing Test, más de la mitad de estudiantes, el 54,5%, está en un nivel regular, es decir que no tienen una adecuada competencia lingüística, pragmática y sociolingüística que les permita comprender y producir textos formales de manera escrita con la adecuada norma lingüística, mientras que el 31,8% se sitúa en un buen nivel y un 13,7% presenta un nivel insuficiente.

En relación a la sección de la prueba basada en Listening Test, más de la mitad de estudiantes, el 54,5%, se sitúa en un buen nivel, es decir, comprende lo que escuchan, permitiéndoles responder adecuadamente a las preguntas de comprensión; sin embargo, un buen porcentaje, el 40,9%, está en un nivel regular, debido al poco desarrollo de la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística que no les permiten comprender textos orales completos y un 4,6% presenta un nivel insuficiente.

En relación a la sección de la prueba basada en Speaking Test; por un lado, más de la mitad de los estudiantes, el 68,2%, está en un nivel regular, es decir, no cuenta con una adecuada competencia lingüística oral que les permita comunicarse eficazmente durante una conversación, como consecuencia de contar con un vocabulario y estructuras muy elementales, así como, con una expresión oral (pronunciación y entonación) con limitaciones que no les permiten producir y comprender textos orales formales de manera coherente y cohesionada y por otro lado, un 18,2% está en un nivel insuficiente y solo un 13,6% está en un buen nivel.

En conclusión, los resultados de la prueba pedagógica evidenciaron que el 54,5% de los estudiantes está en un nivel regular, el 31,8% está en un buen nivel y el 13,7% de los estudiantes está en un nivel insuficiente. Este resultado demuestra que el grado de desarrollo de la competencia comunicativa está por debajo de las exigencias propuestas en el currículo de la carrera, así mismo, está también por debajo de los indicadores de un nivel A2 según la escala del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) afectando por lo tanto el logro del perfil de egreso de estos estudiantes.

### **Resultados de la guía de observación de clase.**

Se aplicó una guía de observación a tres docentes y sus respectivos estudiantes durante tres sesiones de clase, a fin de identificar el nivel de conocimiento y uso de la competencia comunicativa de los estudiantes a través del componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático; así como observar a los docentes en su práctica pedagógica.

Respecto a la competencia comunicativa, en relación a la competencia lingüística, se observó que los estudiantes manejan un vocabulario y estructuras básicas, pero tienden a ser cortas o tienden a entrecortar las oraciones cuando se expresan oralmente. Respecto a la comprensión del sentido de las palabras según el contexto, en general, lo lograron pero con el apoyo de la docente. La pronunciación de los estudiantes fue clara y comprensible, pero, en oraciones poco extensas. Respecto a la ortografía, se revisaron algunos escritos y en general es buena, con pocos errores. En referencia a la representación fonética con el objetivo de pronunciar adecuadamente, los estudiantes la utilizaron generalmente cuando la docente lo solicitó, en una de las aulas no la usaron. Tampoco respetaron los signos de puntuación cuando se expresaban o leían; es decir, no hacían pausas y no tenían una buena entonación, expresándose más bien de forma monótona.

En relación a la competencia sociolingüística, se observó que los estudiantes seleccionaban el saludo y la forma de dirigirse a los demás de manera apropiada, aunque con dos docentes la familiaridad fue mayor, por ende su trato también; sin embargo, no utilizaron frases de cortesía con la suficiente frecuencia al relacionarse con los demás. En relación al conocimiento y comprensión que tienen los estudiantes sobre los refranes de lengua inglesa, en una clase no se observó y en las otras dos, los estudiantes lo lograron pero con ayuda de la docente, demostrando la falta de un mayor conocimiento de la cultura inglesa.

En la competencia pragmática, se observó que los estudiantes solo dominaban los conectores más comunes en frases cortas, reflejándose ello, en las participaciones que realizaban, siendo estas a través de oraciones breves y entrecortadas, sin guardar una adecuada cohesión; pero, sin embargo, el mensaje llegó a ser comprendido por su interlocutor debido a que trataron de hacerse entender, por ejemplo con repeticiones o el uso de lenguaje no verbal.

En conclusión, según estas observaciones, los estudiantes se comunican con otros interlocutores, pero con claras deficiencias en el plano lingüístico, sociolingüístico y pragmático, las cuales deben subsanarse para lograr el perfil de egreso establecido en el currículo.

En referencia a la estrategia didáctica, no se observó evidencia sobre los conocimientos teórico metodológicos de los docentes respecto a las estrategias didácticas, pero sí un conjunto de etapas con diferentes actividades. En la parte inicial, las tres docentes presentaron los objetivos que esperaban lograr en los estudiantes, no se observó una clara motivación, ni el interés por buscar los conocimientos previos de los estudiantes.

Durante el desarrollo de la clase de cinco horas, las docentes desarrollaron más de un tema, por lo que no se observó un claro inicio, proceso y cierre, sino más bien un conjunto de actividades secuenciadas del libro de inglés, así como la aplicación de actividades y métodos adicionales que también generaron interés y una participación activa de los estudiantes. Se observó la puesta en práctica de trabajos grupales e individuales, así como la utilización de un software interactivo del mismo libro.

Respecto a la evaluación, sí se observó un registro donde se colocaban los resultados de las evaluaciones relacionadas a actividades de escuchar, leer, escribir y hablar; pero, no un manejo de instrumentos de evaluación, ni la aplicación de la autoevaluación y la coevaluación. En cuanto a la reflexión sobre el avance logrado al final de la clase, en una docente no se observó y las otras dos dieron algunos alcances generales, sin especificar qué debían mejorar. Durante el desarrollo de la clase, las docentes aclararon las dudas sobre todo cuando los estudiantes preguntaban, sin mostrar mayor interés por identificar sus fortalezas y necesidades; sin embargo, se aproximaban a los estudiantes, generalmente, cuando estos lo solicitaban para absolver sus dudas. En dos de las docentes se observó una mayor preocupación, tomando las medidas necesarias para solucionar los problemas presentados, mientras que una de ellas resolvió las dudas de forma general pero no profundizó en los conocimientos de los estudiantes.

En relación a la participación de los estudiantes, esta aumentaba y disminuía por momentos, siendo las actividades interactivas y orales en las que más participaban; además, se percibió el uso del celular en diferentes momentos por motivos personales y en pocos momentos para solucionar alguna dificultad de aprendizaje.

Respecto a las condiciones y el tiempo durante el desarrollo de la clase, una de las docentes no pareció tener mayor preocupación en estos aspectos, dejando ver cierta improvisación, avanzando de acuerdo a los avances de los estudiantes; las otras dos docentes, en cambio, mostraron cierta preparación y trataron de ceñirse a sus planes de clase.

En conclusión, los resultados de las guías de observación demuestran que las docentes que realizan seguimiento a los estudiantes, toman las medidas oportunas para ayudar a solucionar sus dificultades o identifican las necesidades de aprendizaje, con objetivos claros y etapas definidas, con actividades, métodos y recursos que permiten la participación activa de los estudiantes, considerando las condiciones y tiempos durante la sesión, con una continua evaluación y con una reflexión sobre los procesos de aprendizaje, tienen estudiantes más competentes. Es decir, se hacen comprender y comprenden a los demás, en intervenciones breves aunque todavía con limitaciones relacionadas a la cohesión del texto, la pronunciación, comprensión del sentido de palabras y frases, normas de cortesía y formalidad expresiva y gramatical.

Sin embargo, estos estudiantes lograrán alcanzar una plena competencia comunicativa, según las exigencias del perfil de egreso, si las docentes introducen una mejor motivación y activan los conocimientos previos de los estudiantes de manera que se convierta en aprendizaje significativo. Es comprensible también, que al ser las clases de cinco horas, se trabajen diferentes temas; sin embargo, se requieren cortes y una retroalimentación adecuada para iniciar cada uno de ellos de forma que sea motivador en cada nuevo inicio. Además, el seguimiento continuo y la aplicación de la autoevaluación y la coevaluación son importantes para que los estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y los mejoren; asimismo el uso de instrumentos de evaluación ayuda al docente a determinar con mayor precisión qué tiene que mejorar el estudiante y de qué adolece, de manera que pueda ayudarlo a superar sus dificultades. Finalmente, la inclusión de las TIC con más frecuencia ayudará a motivar a los estudiantes y a mejorar sus aprendizajes.

### **Análisis documental.**

Los documentos institucionales analizados para los fines de esta investigación son el Currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación, el Sílabo del curso de Inglés II y la Matriz de experiencia curricular del curso de Inglés II.

El Currículo de la carrera profesional, toma como base al Proyecto educativo nacional al 2021, el Proyecto de desarrollo nacional, la Ley Universitaria 30220 y los principios, fines, visión y misión de esta universidad privada.

Respecto a su propuesta pedagógica:

Se fundamenta en cinco principios relacionados con la formación basada en competencias, el aprendizaje centrado en el estudiante, la aplicación de metodologías activas y de evaluación integral; y la internacionalización de los estudios a través del intercambio académico y la certificación internacional (p.28).

La conceptualización de esta carrera se basa en la necesidad del estudiante de comunicarse en sociedades lingüísticas y culturalmente diferentes, con el objetivo de interactuar en un mundo globalizado, para lo cual necesita de técnicas y estrategias traductoras e interpretativas y de la tecnología.

En la búsqueda de lograr el perfil profesional, el estudiante pasa por una formación básica, formativa y especializada. En el caso de esta investigación, los estudiantes del II ciclo se encuentran en la formación básica, la cual comprende “experiencias curriculares que constituyen las bases científicas y tecnológicas; los conocimientos básicos o generales son los que aseguran una sólida formación conceptual como sustento para el aprendizaje de los campos específicos de la carrera” (p.35).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se privilegia una metodología activa y participativa mientras que el docente en este sentido:

Actúa como mediador de las experiencias de aprendizaje, prepara las situaciones de aprendizaje pensando en el estudiante (...) y organiza su estrategia didáctica procurando el uso de técnicas que movilicen las estructuras cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, requiriéndole intervenciones intelectivas, resolutivas, crítico-reflexivas y constructivas (p.76).

Este documento, también, hace mención de los medios y materiales, definiéndolos como “recursos didácticos que viabilizan el contenido curricular, estimulan aprendizajes y generan un participación activa” (p.78). Debiendo estar presente en la programación del sílabo y en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

En el análisis de la malla curricular se observa que no están presentes asignaturas relacionadas a la cultura francesa o inglesa. Lo cual representa una debilidad en el desarrollo de la competencia sociolingüística de los estudiantes, debido a que el contexto socio-cultural es indispensable para una adecuada comprensión de textos orales u escritos.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, la considera como:

El proceso de recojo de información para emitir una juicio de valor que ayude a tomar decisiones en los procesos de aprendizaje en el marco de la mejora continua, tomando en cuenta que el resultado final de los aprendizajes debe ser el logro de la competencias del perfil (p.79).

Asimismo, considera que la evaluación cumple una función formativa y una función sumativa, las cuales favorecen el logro de los aprendizajes de calidad que se evalúan a través de evidencias (desempeño, producto o conocimiento) por medio de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, proponiendo, además, las principales técnicas e instrumentos para una evaluación integral.

Finalmente, esta institución “cumple con un compromiso social y científico al evaluar el currículo en forma integral, permanente y pertinente, tomando en cuenta los cambios del mundo actual” (p.83).

En relación al Sílabo de Inglés (II ciclo), este incluye qué se espera lograr con la asignatura, definiéndolo en los siguientes términos:

Brindar al estudiante el conocimiento del idioma inglés en un nivel pre-intermedio, el cual le permitirá interactuar en variados contextos relacionados a su entorno. Los contenidos están estructurados para que en forma lógica, secuencial y comunicativa los estudiantes puedan ir adquiriendo elementos lingüísticos y extralingüísticos mientras desarrolla la comprensión y producción de textos orales y escritos; logrando alcanzar el nivel pre-intermedio según Marco de Referencia Europeo (p.1).

Propone una metodología activa, a través de trabajos grupales e individuales, del uso de materiales didácticos físicos y virtuales, dentro del aula como del laboratorio de idiomas. La evaluación es integral, continua y sistemática en relación a los productos resultantes. Los instrumentos de evaluación son la rúbrica, cuestionario y prueba escrita.

Respecto a la Matriz de experiencia curricular de Inglés (II ciclo), incluye además de la competencia a desarrollar, capacidades, temas y productos académicos, incluidos en el Sílabo; también, indicadores de logro, relacionados al tema y a las actitudes que los estudiantes deben desarrollar.

### **Proceso de comparación, relación y clasificación de categorías**

En el análisis de la estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa, a partir de los resultados de cada instrumento aplicado, se comprueba lo siguiente.

Respecto a la competencia lingüística, los estudiantes poseen un dominio básico del vocabulario y las estructuras gramaticales de la lengua, pero con dificultades en la producción escrita, en relación a la ortografía; y la producción oral respecto a la pronunciación, los signos de puntuación y la entonación.

En la competencia sociolingüística, los estudiantes carecen de la comprensión de los refranes más populares de la cultura inglesa, no diferencian entre el empleo de un lenguaje amical o formal según la persona a quien se dirigen, asimismo no emplean expresiones de cortesía con la suficiente frecuencia, y tienden a utilizar un lenguaje vulgar e informal.

En la competencia pragmática, los estudiantes participan de forma breve y cuando sus textos son más extensos solo hacen uso de conectores como *but* y *and*. Así también, al comunicarse tienen dificultad para terminar las oraciones y tienden a entrecortarlas, lo cual no beneficia una adecuada interacción, teniendo que utilizar otros medios para hacerse comprender, requiriendo, además, la ayuda de la docente.

Es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa, en su aspecto lingüístico, sociolingüístico y pragmático, está por debajo de los niveles plasmados en el currículo de la carrera de Traducción e Interpretación, así como del Marco Común Europeo de las Lenguas para el nivel A2. Esta situación se hace evidente en los resultados obtenidos de la guía de observación, prueba pedagógica y entrevista a las docentes, demostrando que el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje no está cumpliendo los objetivos establecidos.

Una observación importante es que los estudiantes, en los resultados de la encuesta, manifestaron, en general, que mantienen un buen nivel de competencia comunicativa; sin embargo, esto contrasta con los resultados de la aplicación de la guía de observación, la entrevista a los docentes y la prueba pedagógica; es decir, los estudiantes no tienen claro qué objetivos de aprendizaje deben alcanzar, ni en qué nivel de desarrollo debe estar su competencia comunicativa.

El rol que la tecnología juega en la educación es innegable. Las docentes son conscientes que las tecnologías de la información y la comunicación ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se plasma también en currículo de la carrera, cuando expresa

que los estudiantes deben emplear estrategias traductoras, interpretativas y de la tecnología en su proceso de aprendizaje.

Hoy, los estudiantes tienen mayor acceso a equipos inteligentes, que les permiten acceder a softwares didácticos para mejorar sus aprendizajes; los docentes actualizados en herramientas digitales tienen la posibilidad de aprovechar esta situación porque los estudiantes hacen uso de ella de forma poco productiva, como se evidencia en los resultados de la guía de observación y en las entrevistas a los docentes. Es claro que las TIC generan en el estudiante una mayor expectativa, motivación y participación, pero su introducción en los procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser adecuadamente planificada.

En el perfil de ingreso se señala que los estudiantes ingresan con un nivel A2 de inglés; sin embargo, las entrevistadas manifiestan que aquellos provenientes de colegios nacionales no cumplen con estos criterios, lo cual hace que requieran un mayor esfuerzo y dedicación, no solo por parte del estudiante sino también de las docentes quienes deben tomar en cuenta estas debilidades al planificar sus sesiones de clase; siendo una de las razones de los resultados poco favorables de la prueba pedagógica. Cabe mencionar la existencia de talleres remediales para estudiantes con dificultades de aprendizaje, pero, a partir del IV ciclo.

En las entrevistas, las participantes destacaron que la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación son tipos de evaluación eficaces, que generan en el estudiante una mayor reflexión, logrando que tome las medidas necesarias y mejore su competencia; sin embargo, en la forma de evaluar, predomina la heteroevaluación y hacen un uso reducido de los instrumentos de evaluación, los cuales permiten brindar al estudiante una información detallada de su avance. Lo mismo, se plasma en las observaciones de clase y el cuestionario a estudiantes; pero, en el currículo de la carrera, estos instrumentos están presentes; lo que demuestra una falta de vocación y compromiso por parte de las docentes.

De las entrevistas se deduce que la estrategia didáctica para las docentes, es sinónimo de aplicación de actividades didácticas, las cuales, generalmente pertenecen al libro de consulta de los estudiantes, y otras son planificadas por ellas, agregando material o actividades adicionales. En las observaciones de clases, se notó la poca importancia a aspectos como la motivación y la identificación de los saberes previos de los estudiantes,

sustentando el proceso de enseñanza-aprendizaje en secuencias de actividades, sin un cierre y una retroalimentación adecuada.

De las entrevistas, las observaciones y cuestionarios aplicados se desprenden que existe una débil base teórica metodológica sobre la cual se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando el poco dominio didáctico en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, y se evidencia una falta de vocación y compromiso con los lineamientos curriculares de esta institución educativa en la búsqueda de la calidad de la enseñanza.

Asimismo, los antecedentes internacionales y nacionales de esta investigación comprobaron que las estrategias, ya sea de enseñanza, motivacionales o didácticas inciden de forma positiva y significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa, en las habilidades de escuchar, leer, escribir y hablar y, en general, en el aprendizaje de un idioma.

También, demostraron que el enfoque comunicativo y una metodología apropiada aplicados de la forma correcta mejoran y fortalecen el aprendizaje de un idioma, evidenciando que si los docentes no tienen claro los fundamentos teórico metodológicos sobre los que se basa su práctica docente, no se lograrán alcanzar los objetivos educativos propuestos, así tampoco si poseen una débil vocación y compromiso con la institución y sus lineamientos curriculares.

### **Conclusiones aproximativas de la discusión de los resultados y categorías emergentes**

Después de analizar y procesar la información obtenida a través de los resultados de los instrumentos aplicados, se determinaron y agruparon las categorías emergentes encontradas durante este estudio: a) La competencia comunicativa de los estudiantes está por debajo del nivel exigido por el currículo de la carrera profesional, b) Falta de conocimientos teórico metodológicos que sustentan la didáctica por parte de los docentes y c) Falta de vocación y compromiso docente respecto a las exigencias curriculares establecidas por la carrera profesional.

Respecto a la competencia comunicativa, se describió ampliamente, en el marco teórico, el proceso histórico-lógico atravesado por esta categoría conceptual, así como las investigaciones recientes realizadas en este campo, en el cual influyen los aportes de la lingüística, sociolingüística, pragmática, etnología del habla, análisis del discurso y

lingüística del texto. Asimismo, se determinó los niveles que los estudiantes universitarios deben alcanzar según el Marco Común Europeo de las Lenguas, el cual se toma como guía en los lineamientos curriculares de la carrera de Traducción e Interpretación al igual que en el Decreto Supremo del año 2015, en relación a la política nacional sobre la enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés.

Acerca de la didáctica, Moreno (2011) expresa que la enseñanza en las instituciones educativas superiores requiere de la Didáctica para alcanzar sus objetivos. La educación superior posee sus propias características y sus propios retos; en tal sentido, la Didáctica sobre la cual se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje también posee su propia particularidad que hace posible que los estudiantes, que poseen conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas propias, logren los aprendizajes esperados.

Para este autor, aunque existen diferentes enfoques y propuestas didácticas, los desafíos de la Didáctica en la educación superior se centran en qué enseñar (contenidos), cómo enseñar (estrategias metodológicas), con qué enseñar (medios didácticos) y cómo valorar el aprendizaje (evaluación).

En este camino, Dolz et al. (2009), citando a Bronckart & Schneuwly (1991), consideran que también “las didácticas de las materias escolares constituyen tecnologías o ingenierías, en la medida en que contemplan, en primer lugar, la acción y la decisión respecto de los objetivos, los programas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las formas de evaluación” (p.131).

Para estos investigadores las didácticas giran en base a dos ejes, uno es el contenido que se enseñará y el otro es el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último, permite identificar los problemas, evaluar las condiciones de la intervención, formular y llevar a la práctica las propuestas de solución con la condición de que se basen en un conocimiento científico y de acuerdo a las propuestas planteadas en los objetivos y la enseñanza de una asignatura.

Méndez (2011), citando a Chávez (2009), expresa que la forma cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo lograr estimular al estudiante en el ámbito cognoscitivo y práctico es una preocupación constante para los docentes. En tal sentido, “el

método se ha constituido pues –junto a los objetivos, contenidos, medios, formas de evaluación– en un componente insoslayable del sistema categorial de la didáctica, como ciencia de la educación contentiva de las técnicas para enseñar” (p.199).

Esta autora agrega que el estudiante siempre está ligado a su formación social, cultural, política y económica al comunicarse en una lengua extranjera, de manera que el producto obtenido, durante la interacción, variará en cada individuo porque es único, por ende, existe la necesidad de tomar en cuenta las diferencias individuales.

Para Bonachea, Carpio y Vega (2015), la sociedad plantea claras exigencias a la educación superior y esta responde a esas exigencias formando profesionales competentes; para ello el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser de calidad, con el uso de estrategias adecuadas, donde el aprendizaje no solo tenga relación con lo cognitivo sino con lo afectivo.

En relación a las estrategias, indican, citando a Sierra (2002), que en teoría existen diferentes denominaciones como estrategias de enseñanza, aprendizaje, cognitivas, metodológicas, didácticas y pedagógicas, cuyo objetivo es lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en el ámbito universitario al desarrollar las potencialidades de los futuros profesionales; por ello, en los últimos años, las razones para estudiar, planificar y poner en práctica diversas estrategias se convirtió en una necesidad.

Acerca de la vocación y el compromiso docente, Larrosa (2010), citando a Gichure (1995), expresa que “sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación” (p.44), y tomando a Esteve (2009), agrega que “la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores” (p.49).

Sánchez (2003) manifiesta que “la vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta” (p.205) y que esta es una parte importante del desarrollo personal y social del individuo. En el aspecto personal incluye connotaciones psicológicas ligadas a las actitudes, aptitudes, motivación y autorrealización; y en el aspecto social, la influencia viene dada por las circunstancias ambientales relacionadas a la familia, la escuela y, en general, al entorno en el que vive.

Este investigador, citando a Ferrero (1994), expresa que existe una vocación subjetiva, una vocación objetiva y una vocación auténtica. En tal sentido, en el proceso de formación

docente, el ideal es llegar a una vocación auténtica “sintonizando lo atractivo que le pueda suponer esta actividad, con la formación de aptitudes personales hacia la misma” (p.218).

Larrosa (2010) declara que así como los conceptos de enseñanza y aprendizaje, en la globalización y en la sociedad del conocimiento, tanto para la sociedad como para las instituciones, poseen otras exigencias; también, el término profesión ha evolucionado e involucra la vocación o compromiso personal para actuar como profesional, siendo consciente de sus deberes, un experto en su campo, de actuar ético y un constante cuestionamiento sobre sus prácticas para mejorarlas.

Asimismo, menciona que:

Si antes la vocación necesitaba de la profesionalidad, ahora la profesionalidad precisa vocación. La idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponden a un ambiente de pluralismo ético y moral (p.49).

En conclusión, las características de un profesional de la educación en el ejercicio de su función son la vocación, la cual se expresa con el entusiasmo, el compromiso, la dedicación, actitud de apertura, valores ético-morales y el servicio hacia los demás; y la competencia, es decir, contar con una formación profesional de calidad, basada en una formación integral; esto significa conocer su campo de estudio y contar con las herramientas para lograr aprendizajes que transforman a las personas, en un sentido personal y social (Larrosa, 2010).

Para Sánchez (2003), si no existe vocación en la realización de la profesión docente, que exige, en la actualidad, además de lo expresado por Larrosa, el ser observador e investigador en el aula, capacidad para trabajar en equipo, elaborar documentos, entrevistarse con los padres de familia, entre otros, difícilmente se sentirá satisfacción por la tarea realizada.

### **Capítulo III**

#### **Modelación y validación de la propuesta**

El producto de este proceso de investigación dio como resultado tres categorías emergentes. La primera categoría identifica la competencia comunicativa de los estudiantes por debajo de lo exigido por la carrera profesional; la segunda, la falta de conocimientos teórico metodológicos que sustentan la didáctica por parte de los docentes y la tercera, la falta de vocación y compromiso docente respecto a las exigencias curriculares propuestas para lograr aprendizajes de calidad; cumpliendo estas dos últimas un rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Estas categorías se analizaron integralmente para, luego, proceder a modelar la propuesta que tiene por objetivo transformar la situación problemática identificada y de esta manera aportar a la práctica pedagógica universitaria.

#### **Propósito de la propuesta**

El propósito de esta propuesta didáctica es contribuir a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés, del II ciclo, de la escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.

#### **Fundamento socioeducativo**

La institución educativa superior donde se aplicará la propuesta didáctica está ubicada en el distrito de Los Olivos. En el aspecto académico, es una empresa educativa privada que busca afianzarse en el mercado educativo brindando un servicio de calidad, encontrándose en proceso de licenciamiento de acuerdo a lo establecido por la SUNEDU. En el aspecto económico, aplica una política de estimulación a los estudiantes en el cobro escalonado de pensiones mensuales, que depende del nivel económico y de la procedencia del estudiante; también, otorga medias becas a los primeros puestos, deportistas calificados y estudiantes en una crítica situación económica.

Para el año 2018-I, la universidad contó con 47123 estudiantes distribuidos en ocho facultades. La población estudiantil de la carrera de Traducción e Interpretación, en pregrado, fue de 642 y de ellos, 150 llevaron la asignatura de Inglés, lo cuales se distribuyeron en seis secciones. Contaron con cuatro docentes especializados en el área de inglés, y un coordinador general de experiencia curricular que combinaba esta labor con el desarrollo de la docencia.

Esta institución universitaria está conformada por profesionales que cuentan con los requisitos exigidos para ser docentes universitarios; sin embargo, se observa la necesidad de una mejor preparación en el campo de la didáctica de la lengua extranjera; así como la necesidad de un mayor compromiso docente con su práctica pedagógica para estar a la altura de las exigencias de una educación de calidad.

### **Fundamento psicológico de los estudiantes**

Los estudiantes, que son la muestra de esta investigación, se encuentran entre los últimos años de la adolescencia y los primeros de la juventud. Sus características, potencialidades y necesidades se entrelazan en los planos psicológicos, volitivos, afectivos y físicos del proceso bio-psico social que experimentan en su desarrollo integral. En esta etapa, los estudiantes experimentan emociones intensas, se aburren con actividades que son muy largas, algunos tienen problemas con la autoridad, le dan gran valor a lo que consideran justo y se irritan cuando no le ven sentido o valor a lo que hacen o aprenden; sin embargo, también tienden a tener buen humor y son muy creativos (Harmer, 2015).

Esta complejidad que forma al individuo se toma en cuenta en la propuesta didáctica diseñada a partir de los fundamentos de la psicopedagogía en lo relativo a la motivación, las actividades significativas, las formas de aprender (ritmos y estilos) y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y desde la perspectiva de la didáctica de la lengua extranjera cuyo objetivo es “buscar los medios, posibilidades y procesos para garantizar la mejora de la adquisición de la lengua extranjera” (Manga, 2014, p.8), sobre bases lingüísticas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, como los sustentan Dolz et al. (2009), Navarro (2009), Muñoz (2010), Brown (2014), Richards & Rodgers (2014), Harmer (2015), Rueda y Wilburn (2014), Anaguano et al. (2017), quienes citan a Saussure, Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky, entre otros investigadores.

### **Fundamento sociológico**

La necesidad de una comunicación efectiva se inserta más que nunca en un mundo en constante cambio en el ámbito político, social, económico y tecnológico; así también las exigencias propias de estos cambios crean una fuerte presión por formar individuos para afrontar estas transformaciones. La enseñanza-aprendizaje de las lenguas se inserta en una comunidad global multilingüe y multicultural; y hoy más que nunca el poder interactuar

desde una posición de respeto y tolerancia hacia los otros es esencial para una cultura de paz y desarrollo sostenido; contrarrestando el individualismo, el egoísmo y el consumismo.

En este sentido, Álvarez de Zayas (1997) sostiene que un proceso educativo requiere conocer la sociedad para determinar sus características e identificar problemas a ser resueltos. Estos problemas permiten seleccionar contenidos que vinculen a la educación con la realidad, siendo una fuente de motivación para el estudiante. Los objetivos deben estar en correspondencia con las necesidades expresadas en el contexto y las estrategias didácticas requieren llevar a los estudiantes a la solución del problema en su camino a una formación integral.

### **Fundamento pedagógico**

Según Medina y Mata (2009), la pedagogía es “la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todos” (p.7). Es una ciencia social que tiene por objetivo la formación integral (intelectual y socio-afectivo) del ser humano para la vida, a través del aprendizaje formativo de los estudiantes y el compromiso personal y social de los docentes en ese proceso.

Ortiz (2013) agrega que este desarrollo tiene lugar a través de “relaciones sociales activas entre educador y educandos, entre la influencia del educador y la actividad del educando” (p.45). Este investigador lo define como un proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción. En este sentido, esta transformación está orientada a preparar al estudiante para la vida, y es de carácter social, colectivo. El ser humano para realizarse personalmente necesita primero actuar y expresarse en lo social (Álvarez de Sayas, 1999).

Para lograr este objetivo, la familia, los ciudadanos, las instituciones sociales y culturales, los medios de comunicación y la escuela tiene un papel fundamental. La pedagogía se apoya y se ve favorecida por disciplinas como la Filosofía, Psicología, la Sociología y la Neuroeducación, con el objetivo de conducir el proceso formativo e integral de los estudiantes para que se desenvuelvan plenamente en sociedad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es la base para el desarrollo individual y social del individuo en la educación formal y depende de la didáctica asumida por el docente. En esta investigación se optó por la didáctica de las lenguas, con base en un enfoque por competencias y un enfoque comunicativo de la lengua que toma en cuenta los aportes del constructivismo en el sentido de que el aprendizaje es una “construcción activa del conocimiento, por parte del estudiante, basado en lo que sabe y en una relación activa con los demás” (Pimienta, 2007).

La didáctica de las lenguas “se constituyó con el transcurso del tiempo como un discurso crítico sobre la enseñanza, elaborando toda una serie de propuestas e innovaciones” (Dolz et al., 2009, p.121). Gracias a los avances en el campo de la lingüística, la psicología, la didáctica, entre otros, se ha convertido en una alternativa de solución a los problemas o fenómenos relacionados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y a las interrelaciones entre profesor, estudiante y la lengua o las lenguas enseñadas.

En la propuesta, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento, se toma en cuenta el desarrollo psicológico del individuo, identifica y atiende a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes, a los diferentes tipos y modalidades de aprendizaje y los contenidos curriculares se orientan hacia el aprendizaje significativo, apoyados en procesos de interacción social cotidianos, significativos y relevantes (Díaz Barriga, 2002).

Desde el enfoque comunicativo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso activo, dinámico, con dimensiones cognitivas y sociales, centrado en el estudiante, con una dinámica basada en el trabajo en proyectos (Richards & Rodgers, 2014); es decir, una secuencia adecuadamente fundamentada, organizada y llevada a la práctica de forma consciente y eficiente para lograr los objetivos propuestos. Esta manera de conducir la enseñanza-aprendizaje requiere de la aplicación de métodos, procedimientos y estrategias que se centren en una comunicación real, brinden oportunidad para que el estudiante practique lo que conoce logrando fluidez y precisión, con tolerancia al error y uniendo las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir (Richards & Rodgers, 2014).

El enfoque por competencias y el enfoque comunicativo se complementan y “comparten la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los

aprendizajes escolares” (Díaz, Barriga, 2002); agregando, el primero, que los resultados esperados deben plantearse con anticipación, con una evaluación continua que valore no solo el saber sino el saber hacer de forma grupal, pero sobre todo en forma individual, haciendo énfasis en la necesidad de que los estudiantes se conviertan en individuos autónomos, con habilidades para la vida y que hagan frente a las exigencias del mundo (Richards & Rodgers, 2014).

Robles (2009), desde una visión crítica de la realidad peruana, realizó un análisis sobre la obra educativa de José Antonio Encinas (1888-1958) y resalta los aspectos antes mencionados, que ya desde entonces consideraba importantes como “la formación de los alumnos para desenvolverse como ciudadanos, para la vida, por la vida, para afrontar su condición de adultos (...) tomando en cuenta sus necesidades e intereses y las de su comunidad, sus diferencias individuales de carácter psicológico y social, y con métodos didácticos dinámicos” (p.335).

Para él, “serviría muy poco conocer la didáctica, sino se estudia las condiciones de salud del alumno así como sus características psicológicas y sus relaciones con el ambiente escolar y familiar” (pp.339-337). Asimismo, manifiesta que “en Encinas se encuentra una aproximación al constructivismo pedagógico actualmente en boga” (p.336).

### **Fundamento curricular**

Según Álvarez de Zayas (1997), un currículum es:

Un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. Tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia (p.10).

Peñaloza (2005) señala que el currículo es de carácter teleológico, es decir “es elaborado en función de la idea de educación que queremos y con el propósito de que esa idea se torne realidad en los educandos” (p.17). Entonces, el currículo identifica y selecciona las acciones necesarias para lograr el objetivo buscado con anticipación. Agrega

explícitamente que, en un currículo integral, además, de los conocimientos debe incentivarse la formación y cultivo del intelecto, las prácticas profesionales, con actividades diversas que “despierten la comprensión estética, la actitud religiosa, el sano desarrollo corpóreo, la vivencia de lo comunitario; y por una acción de consejería de los educandos” (pp.280-281). Además, también, es indispensable un currículo con un enfoque axiológico, opuesto a la “alienación” de los estudiantes.

El diseño de la propuesta didáctica se fundamenta en los lineamientos del sistema universitario peruano. Al respecto, la Ley Universitaria Nro. 30220 precisa que “cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuya al desarrollo del país” (Art.40). Para ello, sugiere un diseño en base a módulos de competencia profesional que permitan a los estudiantes obtener un certificado e incorporarse al ámbito laboral. Además, precisa que el currículo debe ser actualizado cada tres años o cuando sea pertinente.

El currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación es por competencias y busca el desarrollo integral del estudiante. Señala que el egresado de esta carrera, debe ser un profesional competente con conocimientos sólidos a nivel teórico y práctico acorde a las necesidades de la sociedad para contribuir al desarrollo local, regional y nacional. Profesionales íntegros, con identidad cultural y con actitud emprendedora.

Este documento, que cita a Julca (2011), expresa que para lograr este objetivo, el docente debe actuar como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y organizar estrategias didácticas “que procuren el uso de técnicas que movilicen las estructuras cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, requiriéndole intervenciones intelectivas, resolutivas, crítico-reflexivas y constructivas” (p.76). Para ello, propugna una metodología participativa y activa con técnicas como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la técnica expositiva.

### **Fundamento lingüístico de la lengua inglesa**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se basó, en principio, en nociones de pedagogía y lingüística, en una combinación de marcos teóricos del lenguaje y la enseñanza, al cual aportó la psicología con las teorías del aprendizaje.

En este camino, se incluyen los aportes de Saussure, iniciador de la lingüística moderna en el siglo XX y el estructuralismo, quien define lenguaje, lengua y habla en esa perspectiva; a Chomsky y la gramática generativa, quien inició toda una nueva etapa en investigaciones referidas a la adquisición del lenguaje, planteando que el lenguaje es un instinto biológico del ser humano que subyace en todas las lenguas y no es, por lo tanto, algo aprendido; además de sus conceptos de competencia y actuación lingüística.

También, la Lingüística aplicada, que tuvo un gran desarrollo a partir de la segunda guerra mundial, nace por la necesidad de llevar a la lingüística teórica o general a la práctica, configurándose como una dimensión particular de la lingüística e incluyendo “un gran abanico de ámbitos: la Didáctica de lengua, la lingüística clínica, la traductología, la planificación lingüística y la lingüística computacional” (Alexopoulou, 2012, p.5).

Después de Chomsky, Hymes acuña el término de “competencia comunicativa” para referirse a que la interacción entre individuos no solo es lingüística sino que la cultura influye en la adecuada comprensión de los intercambios comunicativos; luego, el modelo de Canale & Swain (1980) agrega, desde un enfoque más unido a la enseñanza de una segunda lengua, otra clasificación interna para el desarrollo de la competencia comunicativa que a la fecha es un modelo vigente en la enseñanza de lenguas, además de otros modelos reconocidos como el de Bachman y Celce-Murcia.

Asimismo, en la búsqueda del aprendizaje efectivo de una lengua extranjera entraron a tallar una serie de teorías que generaron enfoques y métodos que en los últimos años se centraron en la competencia comunicativa, siendo uno de los más conocidos el enfoque comunicativo. Además, se incorporaron nociones socio-pedagógicas, por ejemplo en relación al ambiente del aula y la interacción social; nociones psicopedagógicas, con las teorías del aprendizaje o de la adquisición del lenguaje.

La sociolingüística, la etnología del habla, la pragmática, la lingüística del texto y el análisis del discurso contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y al empuje de la Lingüística Aplicada que, por ende, son, también, la base de la didáctica de las lenguas (Alexopoulou, 2012, p.22).

### Esquema teórico-funcional de la estrategia didáctica.

Esquema gráfico teórico-funcional que muestra las relaciones y el funcionamiento de la estrategia didáctica propuesta.

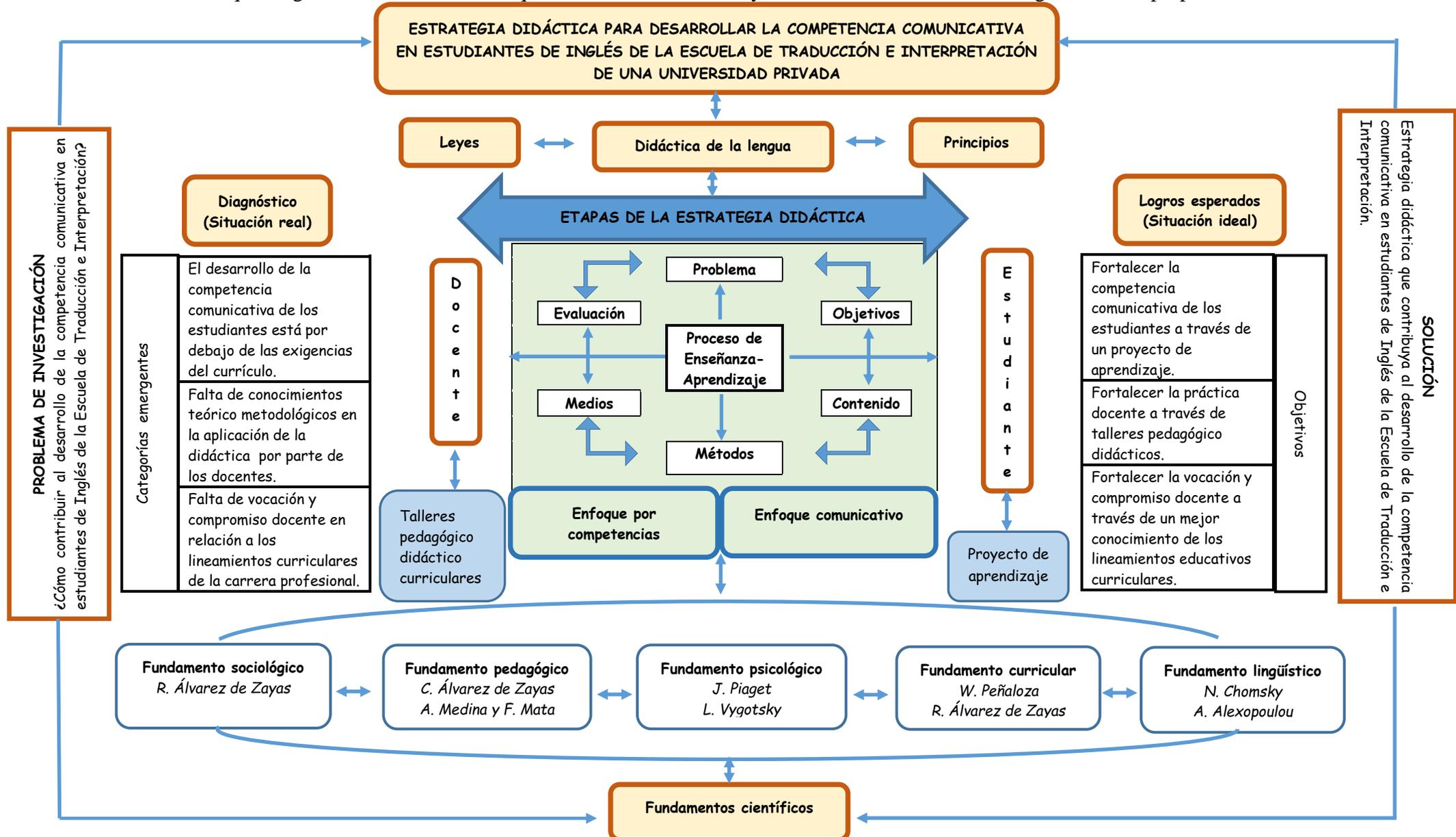


Figura 18. Estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa

Fuente: Elaboración propia

La lógica de este esquema se basa en los fundamentos teóricos de la pedagogía cuyo objetivo es la formación integral del ser humano, permitiendo que se desarrolle a plenitud en el transcurso de su vida. Esta formación se concretiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés; cuya importancia es reconocida en todo el mundo. Dicho proceso se sustenta en la didáctica de la lengua, la cual a su vez se apoya en leyes y principios que orientan el trabajo docente-estudiante durante el acto pedagógico.

Este esquema teórico-funcional muestra las interrelaciones dinámicas, abiertas pero, también, interdependientes del problema que es objeto de estudio y que busca una transformación de la situación actual en una situación deseada bajo la puesta en marcha de una propuesta didáctica diseñada sobre sustentos teórico metodológicos.

La modelación de la propuesta, se basa en la categoría apriorística competencia comunicativa que se busca desarrollar a través de una estrategia didáctica que incluye un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente y los contenidos de la asignatura de Inglés; además del rol activo de los estudiantes y el rol mediador del docente.

En tal sentido, se partió de un diagnóstico de campo que evidenció las fortalezas y las debilidades en el nivel de inglés alcanzado por los estudiantes, así como la falta de actualización en los conocimientos teórico metodológicos relacionados a la didáctica aplicada por los docentes, además de un débil compromiso con la vocación docente, los cuales limitan el potencial que los estudiantes deben alcanzar.

### **Leyes y principios didácticos que rigen la enseñanza-aprendizaje en la propuesta**

La didáctica se sostiene en leyes y principios que permiten reconocerla como una ciencia social. Por un lado, Álvarez de Sayas (1999), propone dos leyes. La primera es la relación de la escuela con la vida, con el medio social, de naturaleza dialéctica porque la sociedad encamina a la escuela y esta existe para formar a sus ciudadanos y la segunda ley es la relación entre los componentes internos del objeto, es decir la relación dialéctica entre el objetivo, el contenido, el método. El objetivo es lo principal, es la meta, el contenido forma parte de este objetivo y el método ayuda a llegar a este a través de una participación activa de los estudiantes y mediadora del docente.

Respecto a los principios didácticos de la lengua, basados en un enfoque comunicativo, aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Melero (2012) son seis.

Primero, la lengua se concibe como un instrumento de comunicación. En ese sentido la clase es un espacio social donde los estudiantes interactúan y aprenden de forma significativa haciendo uso de una lengua extranjera. Segundo, la enseñanza está centrada en el alumno, sus intereses, necesidades, experiencias, motivaciones y en el proceso de comunicarse efectivamente; además, toma en cuenta sus estilos de aprendizaje. Tercero, el docente debe guiar al estudiante para convertirlo en un aprendiz autónomo, que se apoya en estrategias que lo ayudan a aprender y comunicarse mejor. Cuarto, el aprendizaje de una lengua es gradual, y el error forma parte de este aprendizaje. Quinto, la enseñanza de la gramática está en función del objetivo comunicativo, las reglas deben ser descubiertas de forma inductiva a través de diferentes actividades que, también, impliquen análisis y reflexión de la lengua. Finalmente, el docente debe ser dinamizador, facilitador y mediador; evaluar las necesidades de sus estudiantes, creando un buen clima de aula y fomentando el trabajo cooperativo.

Desde un enfoque por competencias, a lo mencionado se agrega que las habilidades aprendidas por los estudiantes deben servirles para la vida, necesitan saber qué se espera de ellos desde el inicio de la clase, que son evaluados de forma continua y que lo aprendido debe ser demostrado (Richards & Rodgers, 2014).

Para Gonzales (2009), en el mismo camino de Álvarez de Zayas (1999), Álvarez de Zayas (1997) y Addine, entre otros, considera que los principios didácticos representan la expresión de las leyes y se aplican a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Para estos investigadores los principios de la didáctica son el carácter científico y educativo de la enseñanza, el principio del carácter sistémico, del carácter consciente, de la vinculación de la teoría con la práctica, de la percepción sensorial directa, de la accesibilidad, de la asequibilidad, de la actividad creadora de los estudiantes, de la atención a las diferencias individuales de los estudiantes y de la solidez de los conocimientos, hábitos y habilidades.

En conclusión, estos principios didácticos forman la base de todo quehacer pedagógico, plasmado, en la práctica, en un proceso de enseñanza-aprendizaje planificado, consciente y dinámico para lograr un aprendizaje reflejado en una adecuada competencia comunicativa de los estudiantes. Estos principios están comprometidos con los pilares de la educación, que según Delors, comprende el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En la propuesta se observa la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés, a través del diseño de una estrategia didáctica que contribuye a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del II ciclo. En este proceso se parte desde el problema, luego se establece el objetivo como categoría guía que incluye el contenido y el método, ayudado por los materiales educativos y verificados a través de la evaluación; además de la necesidad de la motivación y metacognición permanente para alcanzar el objetivo.

La categoría didáctica **problema**, según Álvarez de Zayas (1999), es la contradicción, mostrada por el objeto de estudio, entre lo que es y lo que debería ser. Esta contradicción genera conflictos cognitivos que deben solucionarse a través de la indagación, la investigación. Roméu (2013) agrega que “sin la creación de una situación problémica que brinde la posibilidad de despertar el interés cognoscitivo de los alumnos, no habrá aprendizaje” (p.79). La situación problémica se basa en una necesidad de carácter social, la cual es planteada, al inicio, en términos generales; pero, luego de ser analizada se lleva al proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos específicos.

La categoría didáctica **objetivo** es uno de los elementos más importante de este proceso, pues es el resultado que se espera que el estudiante alcance. Un objetivo idóneo es aquel que es específico, alcanzable, realista, con un tiempo establecido y evaluable (Harmer, 2015). En años recientes, los objetivos, en la enseñanza de las lenguas, han estado en base a los indicadores de aprendizaje, denominados descriptores de niveles, los cuales se describen en el Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER).

Sin embargo, se debe tener presente, como opina Pimienta (2007), que la formulación de objetivos debe formularse buscando el desarrollo de la competencia, la cual considera que es “el conjunto de saberes, ya sean factuales, conceptuales, habilidades, destrezas y actitudes

englobadas en un contexto específico (...) es un saber, más un saber hacer con ciertas actitudes, que denoten un marco valoral de un contexto determinado” (p.24).

En la categoría didáctica **contenido**, el MCER sugiere un conjunto de temas, subtemas y nociones comunicativas, específicos y flexibles relacionados con el ámbito personal, público, profesional y educativo de la persona. Esto en correspondencia con los postulados del enfoque histórico-cultural, el cual considera que los contenidos deben relacionarse con los de la realidad social, los significados deben ser contextualizados, puestos en práctica en la interacción con los demás y secuenciando los contenidos a partir de los significados y necesidades comunicativas de los estudiantes (Anaguano et al., 2017).

En los temas, propuesto por el MCER, está incluida la competencia lingüística comunicativa, la cual se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación a través de textos orales o escritos.

Las actividades de lengua se incluyen en las tareas asignadas y estas no son solo de carácter lingüístico sino que, además, incluyen el uso de estrategias. Es decir, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento, al mismo tiempo, estrategias de comunicación. La mayoría de situaciones comunicativas requieren de varios tipos de actividades y las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos; también, pone en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que existe en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión, de la forma más completa o económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

En ese sentido, existen actividades y estrategias de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación. Se debe adicionar que a las actividades de la lengua le acompañan la comunicación no verbal como gestos, acciones, acciones paralingüísticas y características paratextuales. Además, existen otras estrategias que se aplican y ayudan a un mejor aprendizaje como estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. Las cuales deben ser, seleccionadas, secuenciadas e integradas de acuerdo a la edad y el nivel de conocimiento del estudiante (Richards & Rodgers, 2014; Anaguano et al., 2017).

Se enfatiza la necesidad de recordar que los contenidos no equivalen solo a conocimientos, es decir, contenidos conceptuales (el saber); sino también se tratan de contenidos procedimentales, que se relacionan al saber hacer (conjunto de acciones), los contenidos actitudinales, relacionados al saber ser (afectivo, cognitivo, conductual); a los que se suman los contenidos socioafectivos, como el saber estar con los demás (Díaz Barriga, 2002; Medina y Rivilla, 2009; y Feo, 2010).

La categoría didáctica **métodos de enseñanza**, según Pimienta (2007), citando a Labarrete y Skatkin (2001), se clasifican en método explicativo-ilustrativo, para el nivel de asimilación reproductiva; el método reproductivo, que posibilita el desarrollo de habilidades; exposición problémica, para descubrir ante los estudiantes las formas de razonamiento; el método de búsqueda parcial o heurística, en base a tareas que son parte de un proceso de investigación y el método investigativo, el cual permite que la suma de los conocimientos se relacione con el método de las ciencias.

Por un lado, Richards & Rodgers (2014) mencionan que el enfoque comunicativo, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se sostiene en una enseñanza basada en tareas, en la integración del contenido y el lenguaje y en el enfoque experimental; así mismo requiere generar un aprendizaje cooperativo que ayude a los estudiantes en la construcción de sus conocimientos y habilidades.

Por otro lado, el enfoque por competencias, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, propone un conjunto de principios, pero no prescribe una metodología particular de enseñanza; en este sentido, el docente es libre de escoger los métodos y actividades que logren alcanzar los objetivos de aprendizaje para que las competencias individuales sean adquiridas. Sin embargo, la orientación metodológica tomada por el docente no debe desestimar la política curricular de la institución universitaria.

La categoría didáctica **medios o recursos didácticos**, según Feo (2010) es “cualquier persona, organismo u objeto que proporcione la información pertinente para facilitar un determinado aprendizaje en el estudiante” (p.233) y clasifica estos medios en visuales, auditivos, audiovisuales, impresos, multisensoriales y tecnológicos.

En el caso de la enseñanza de una lengua, los medios de enseñanza tienen como rol principal promover el uso comunicativo de la lengua. Se consideran cuatro tipos de materiales como los libros de textos que contienen una tabla con los contenidos organizados de forma secuencial y graduados según el número de horas de aprendizaje, materiales relacionados a las tareas o actividades propuestas, materiales auténticos que permiten conocer el objeto o conectar aquello que se quiere enseñar con la vida real y materiales sustentados en la tecnología (Richards & Rodgers, 2014).

En la categoría didáctica **evaluación**, el MCER centra su atención en la evaluación del dominio lingüístico, sobre la base de la validez, fiabilidad y viabilidad. Para ello, plantea escalas y descriptores de dominio del idioma que permiten evaluarse.

Sin embargo, en base a una formación integral, Tobón, Pimienta y García (2010) manifiestan que evaluar una competencia “es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar (...) según ciertos criterios y evidencias, considerando el saber ser, conocer, hacer y convivir” (p.116). Evaluar es valorar, lo que implica lograr que el estudiante comprenda cómo va su proceso de aprendizaje en su formación como profesional y como ser humano íntegro; y a partir de ello brindarle la ayuda necesaria para alcanzar la competencia.

Agregan que según quienes participen, la evaluación tiene tres dimensiones. La autoevaluación, donde el estudiante se evalúa a sí mismo bajo ciertas pautas; la coevaluación, a través del cual los miembros de un grupo evalúan a cada uno de sus compañeros, también bajo determinados criterios; y la heteroevaluación realizada por el docente, con la cual realiza “un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar, tiene como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas” (p.131).

Respecto a los tipos de evaluación, consideran que la evaluación diagnóstica, “es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea” (p.396), esta evaluación incluye técnicas informales y formales; la evaluación formativa, acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, para regularlo, adaptarlo y ajustarlo, y la evaluación sumativa o, también denominada evaluación final, realizada al final de un proceso educativo.

Medina y Rivilla (2009), citando a Villardón (2006), expresan que si la competencia incluye conocimientos, habilidades y actitudes, además de la movilización de un conjunto de recursos y que también se demuestra haciendo e incluye un proceso de aprendizaje; entonces, la evaluación debe ir en esos cuatro sentidos.

Díaz Barriga (2002) y Feo (2010) consideran, en general, las siguientes técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes.

Tabla 4  
*Técnica e instrumentos de evaluación*

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS (Feo)	INSTRUMENTOS (Díaz Barriga)
Observación	Lista de cotejo Escala Valorativa Registro Anecdótico Escala de actitudes Guía de observación Escala de frecuencia	Registros anecdóticos Listas de control Diarios de clase
El portafolio	Guías para evaluar portafolios	Guía para evaluar portafolios
Mapas conceptuales	Lista de cotejo Escala valorativa	Lista de criterios y escalas de puntuación
Entrevista	Guion de entrevistas Cuestionario Diario	
Encuesta	Encuesta	
Pruebas	Ensayo Prácticas Orales Objetivas	Prácticas orales Prácticas escritas
Estudio de casos	Registro de notas Diario	
Informes	Escala de estimación Hoja de análisis de tareas Descripciones	
Tareas	Lista de cotejo	Ficha de autoevaluación Ficha de coevaluación
Observación Documental	Cuadros o Matrices de Registro	
Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor		Lista de preguntas guía
Evaluación de desempeño		Rúbricas Listas de control Escalas

Fuente: Elaboración propia

**El rol del estudiante** es ser un activo participante de las actividades del aula, que se basan sobre todo en el trabajo en grupo y parejas más que en la acción individual, responsable de su propio aprendizaje para alcanzar las competencias-objetivos, lo que involucra aplicar sus conocimientos y habilidades a situaciones fuera del aula, capaz de desarrollar estrategias para mejorar su aprendizaje y de reconocer que los errores son una responsabilidad conjunta (Richards & Rodgers, 2014).

**El rol del docente** es ser mediador y monitor. El docente facilita el proceso comunicativo entre los participantes y entre estos y las actividades planteadas en este proceso; así también, actúa como un participante independiente dentro del grupo, además debe ser un investigador y considerarse un eterno aprendiz de su propia práctica docente. Asimismo, se le atribuye la necesidad de ser un observador de las necesidades de los estudiantes, un desarrollador e integrador de materiales didácticos, de ser consejero, entrenador y responsable de los procesos de aprendizaje grupales (Richards & Rodgers, 2014).

**La motivación** es un esfuerzo físico e intelectual sostenido, basado en el querer hacer algo haciendo el esfuerzo necesario para lograrlo. Existen factores externos que disminuyen o aumentan el nivel de motivación; sin embargo, dentro del aula, algunos factores pueden controlarse para incentivar a los estudiantes como, por ejemplo, los sentimientos y las emociones, la sensación de logro por la tarea cumplida, las actividades diversas, las actitudes y la disposición (Harmer, 2015). Según Pimienta (2007), citando a Ausubel (1997), la motivación es absolutamente necesaria para lograr un aprendizaje sostenido que permita el dominio de una disciplina específica.

En el aprendizaje de una lengua, además, las personas se motivan porque reconocen el valor de aprender un idioma, buscan satisfacer sus necesidades de exploración, estimulación, conocimiento, autoestima y autonomía, sobre la base de un contexto social que valora el ser capaz de comunicarse en una lengua diferente (Brown, 2014).

Para finalizar, se recalca la importancia de **la metacognición** en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de metacognición es relativamente nuevo, si se refiere a este como un estudio sistematizado y organizado. Según Klimenko y Álvares (2009), citando

Flavel (1985), la metacognición es “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios proceso y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p.17).

Para estos investigadores, la definición de metacognición engloba dos aspectos. Un aspecto, es el conocimiento que tiene el individuo sobre su propia proceso cognitivo, es decir reconoce con qué capacidades, habilidades y experiencias cuenta para realizar una tarea, determina cómo las características de las tareas influyen en su realización e identifica con qué estrategias cuenta para llevar a cabo determinados tipos de tareas. El otro aspecto está relacionado al control sobre la propia actividad cognitiva, es decir, la planificación de la actividad que se realizará, su supervisión mientras se lleve a cabo y evaluación de los resultados obtenidos en función de los objetivos que se desean alcanzar.

Incentivar en los estudiantes estrategias metacognitivas, en su proceso de aprendizaje, es volverlos responsables de estos aprendizajes, es hacerlos conscientes de cómo están, qué les falta y cómo solucionar sus diferentes dificultades para seguir avanzando. De esta forma, se convierten en aprendices autónomos.

### **Diseño de la estructura de la aplicación de la estrategia didáctica**

La estrategia didáctica diseñada tiene como misión desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de Inglés del II ciclo de pregrado, considerándose una meta estratégica; por ello, se incide en los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés y toma en cuenta las categorías emergentes, resultantes del proceso de recogida de información.

Tabla 5  
Estructura de la estrategia didáctica

<b>Objetivo:</b> Diseñar una propuesta didáctica teórico metodológica para que los docentes contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de Inglés, del II ciclo de pregrado.	
<b><u>Primera etapa</u></b>	<b><u>Diagnóstico</u></b>
<p>En esta etapa se incluye el diagnóstico y los objetivos estratégicos para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.</p> <p>El diagnóstico permite establecer el estado actual de la competencia comunicativa de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes para lograr el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.</p> <p>A través de un análisis crítico y valorativo de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recogida de información, se determinó el estado que se espera alcanzar, lo que permitió plantear los objetivos estratégicos de la propuesta didáctica.</p>	<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar el nivel de la competencia comunicativa del idioma inglés de los estudiantes para identificar fortalezas y debilidades.</li> <li>2. Determinar las características de la práctica pedagógica aplicada por los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.</li> </ol> <p><b>Acciones</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñar y aplicar instrumentos de recogida de información en estudiantes y docentes.</li> <li>2. Identificar las características de estudiantes y docentes.</li> <li>3. Analizar los datos obtenidos sobre el estado actual de la competencia comunicativa de los estudiantes y la práctica pedagógica docente.</li> </ol> <p><b>Control</b></p> <p>Comprobar la relación entre el contenido de los instrumentos de diagnóstico y el objetivo de contribuir a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.</p> <p><b>Resultados esperados</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las características del estado actual del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.</li> <li>2. Identificar las características de la práctica pedagógica de los docentes.</li> </ol>
<b><u>Segunda etapa</u></b>	<b><u>Objetivos estratégicos</u></b>
<p>En esta etapa se determina las acciones estratégicas a realizar.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Talleres pedagógico, didáctico y curriculares para fortalecer las capacidades teórico metodológicas de los docentes de Inglés, generando un</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar talleres pedagógico, didáctico y curriculares para desarrollar las capacidades docentes en la enseñanza del Inglés.</li> <li>2. Desarrollar un proyecto de aprendizaje para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes.</li> </ol>
<b><u>Planificación de acciones</u></b>	<b><u>Objetivo 1</u></b>
	<p>Planificar y organizar actividades, estrategias e instrumentos para los talleres, que contribuyan a mejorar la práctica pedagógica docente, desarrollando una adecuada competencia comunicativa en los estudiantes.</p>

- 
- mayor compromiso con su práctica y la política curricular de la institución universitaria.
2. Proyecto de aprendizaje, con sus respectivas sesiones, que permita a los estudiantes desarrollar y alcanzar la competencia comunicativa exigida para su nivel de estudio.

### **Acciones**

1. Seleccionar los contenidos pedagógico, didáctico y curriculares, estrategias e instrumentos que se emplearán.
2. Determinar día, hora, lugar de los talleres.
3. Determinar materiales y equipos necesarios.
4. Determinar quiénes y cuántos participarán.

### **Control**

Hacer un seguimiento antes y durante los talleres, para verificar su desarrollo según lo establecido.

### **Resultados esperados**

Docentes capacitados para llevar a la práctica una didáctica de la lengua acorde a las necesidades educativas en el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **Objetivo 2**

Planificar y organizar un proyecto de aprendizaje que permita desarrollar y alcanzar la competencia comunicativa de los estudiantes según su ciclo.

### **Acciones**

1. Identificar qué aspectos de la competencia comunicativa requieren más soporte para determinar los contenidos, las actividades, las estrategias e instrumentos que se aplicarán.
2. Determinar día, hora y las aulas para el proyecto.
3. Determinar materiales y equipos necesarios.
4. Determinar quiénes y cuántos participarán.

### **Control**

Hacer un acompañamiento durante el desarrollo de las sesiones de clase para verificar la pertinencia en la aplicación de las categorías didácticas.

### **Resultados esperados**

Estudiantes que alcanzan el desarrollo de la competencia comunicativa según el nivel que les corresponde.

---

### **Tercera etapa**

Esta etapa incluye la aplicación práctica de la estrategia didáctica a través de los talleres pedagógico, didáctico y curriculares y el proyecto de aprendizaje, en los cuales se hace uso de actividades, estrategias e instrumentos que logren el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes a través de una adecuada práctica educativa de los docentes.

### **Instrumentalización y aplicación**

#### **Objetivo**

Aplicar la instrumentalización de la estrategia didáctica a través de talleres pedagógico, didáctico y curriculares, y el proyecto de aprendizaje.

#### **Acciones**

1. Comunicar, planificar e implementar el desarrollo y la puesta en marcha de los talleres y el proyecto de aprendizaje.
-

- 
2. Seleccionar actividades, estrategias, instrumentos y materiales para cada sesión.
  3. Motivar a los docentes y estudiantes sobre los beneficios de participar activamente en los talleres y proyecto de aprendizaje, de forma que permita alcanzar los objetivos propuestos.

#### **Control**

1. Acompañamiento en el desarrollo de los talleres y el proyecto de aprendizaje.
2. Observación y verificación de la asimilación de los conceptos y prácticas pedagógicas que los docentes implementarán.
3. Verificación del desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

#### **Resultados esperados**

1. Fortalecimiento de la práctica docente en base a conocimientos teórico metodológicos sobre pedagogía, didáctica y currículo.
  2. Desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en el nivel esperado.
- 

### **Cuarta Etapa**

En esta etapa se realiza una valoración del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, luego de haber participado en el taller de aprendizaje y haberse implementado los talleres a docentes. Esta evaluación se aplica a través de instrumentos que permiten identificar la pertinencia de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Los resultados se sistematizan para dar una retroalimentación y difundir su aplicación.

### **Evaluación**

#### **Objetivo**

Evaluar la efectividad de las acciones de la estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y la práctica docente.

#### **Acciones**

1. Aplicar los instrumentos que permitirán medir la pertinencia y los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta.
2. Analizar y sistematizar los logros, debilidades o dificultades de la propuesta aplicada.
3. Comprobar la puesta en práctica de los conocimientos teórico metodológicos aprendidos por los docentes.
4. Comprobar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

#### **Control**

Monitoreo y acompañamiento antes y durante el desarrollo de los talleres y el proyecto de aprendizaje.

#### **Resultados esperados**

1. Docentes actualizados y capacitados en los aspectos teórico metodológicos de la pedagogía, la didáctica y el currículo, y más comprometidos con su práctica docente,
-

---

según las exigencias de la institución educativa superior.

2. Estudiantes con un desarrollo de la competencia comunicativa al nivel de las exigencias de su ciclo que les permita seguir avanzando para lograr el perfil de egreso establecido por la institución educativa.
- 

Orientaciones metodológicas que apoyan la implementación de la estrategia propuesta.

1. Propiciar espacios para el intercambio de experiencias, con estudiantes, docentes, coordinadores y directivos, en la búsqueda de mejorar el proceso y alcanzar los objetivos educativos.
  2. Disposición, apertura, compromiso y capacidad reflexiva de docentes, coordinadores y directivos sobre la labor pedagógica que cumplen en beneficio de los estudiantes.
  3. Agregar en los documentos de gestión educativa, las estrategias, técnicas e instrumentos de forma más organizada y precisa, de manera que permitan identificarlas y aplicarlas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.
- 

Fuente. Elaboración propia

### **Desarrollo o implementación de la propuesta**

En la implementación de la estrategia didáctica se incluye un proyecto de aprendizaje para los estudiantes y talleres pedagógico, didáctico y curriculares para docentes.

#### **Proyecto de Aprendizaje para estudiantes.**

El proyecto de aprendizaje se implementará para mejorar el nivel de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes de inglés.

En tal sentido, primero, se parte de las necesidades formativas de los estudiantes en su camino a alcanzar el perfil de egreso. Segundo, la motivación, elemento importante para el aprendizaje a mediano y largo plazo, busca activar el interés de los estudiantes en aprender de forma activa. Tercero, la secuencia de sesiones está enmarcadas dentro del enfoque comunicativo y por competencias, donde el aprendizaje es resultado de la construcción durante una participación activa en actividades comunicativas adecuadamente planificadas. Cuarto, se reconoce la necesidad de utilizar estrategias de metacognición que convierta al estudiante en responsable de su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, se plantea una evaluación integral de las competencias sobre los resultados/desempeños de aprendizaje a través de técnicas e instrumentos de evaluación, pero también por medio de una evaluación participante que incluya no solo la heteroevaluación sino la autoevaluación y la coevaluación.

***Aspectos a considerar en el proyecto de aprendizaje.***

Tabla 6

***Aspectos a considerar en el proyecto de aprendizaje***

Situación problemática	Implica la clara identificación del problema que se busca solucionar y que requiere del planteamiento y desarrollo de competencias precisas. Además, implica identificar necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y potencialidades.
Objetivos	Es la intención por la que se elabora el proyecto. Incluye la competencia, capacidades e indicadores de desempeño a alcanzar tomando en cuenta las características de la situación problemática.
Secuencia de sesiones	Es la secuencia de aprendizajes que se ponen en práctica desde la situación identificada como problema hasta lograr llegar a la situación deseada.
Evaluación	Tiene lugar a lo largo del proceso. Con el uso de técnicas e instrumentos que permitan evaluar las evidencias/resultados de los aprendizajes de forma sistémica en relación al currículo de la carrera profesional y los descriptores de MCER. Requiere de un informe en relación al avance de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

***Organización del Proyecto de Aprendizaje.***

La primera fase corresponde a la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, identificar contenidos a desarrollar, con qué fin, cómo se desarrollarán y cómo se evaluarán. Estos procesos se dan base a las características de la situación problema identificada; pero, también toma en cuenta el currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación, el sílabo de Inglés del II ciclo y los descriptores establecidos en MCER respecto al nivel A2.

La segunda fase es la implementación del proyecto, es decir se pone en marcha la secuencia de actividades y estrategias planificadas que permitan lograr el desarrollo de la competencia comunicativa.

La tercera fase se refiere a la evaluación de todo el proceso llevado a cabo, de manera que se pueda realizar una reflexión con criterio pedagógico de parte de los docentes, desde sus intercambios de experiencias, y de los estudiantes, brindando una valoración de la pertinencia de las acciones metodológicas planificadas.

### *Orientaciones para diseñar las sesiones de enseñanza-aprendizaje.*

Las sesiones de clase deben seguir lineamientos claros, haciendo de este proceso un medio efectivo para alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, por lo que deben considerarse algunos aspectos importantes.

El objetivo debe ser claro desde el inicio para que el estudiante conozca qué se espera de él al finalizar la sesión de clase.

Es necesario tomar en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo.

El aprendizaje se logra mediante el proceso de ensayo y error, el docente es el llamado a motivar al estudiante para que no se desanime y continúe participando y practicando.

Siendo la motivación fundamental para el aprendizaje significativo, el docente debe llevar al estudiante hacia una motivación intrínseca más que extrínseca.

Los docentes deben conducir a los estudiantes hacia un aprendizaje autónomo, a través de la metacognición, que les permita seguir aprendiendo y ser más responsables de sus propios aprendizajes. La aplicación de la autoevaluación y la coevaluación apoyan este proceso de reflexión.

Se deben incluir mucho trabajo en pareja o grupos, a través de los cuales el estudiante interactúa en idioma inglés la mayor parte del tiempo posible, logrando una participación activa gracias a situaciones basadas en la vida real que ponen énfasis en el uso del idioma.

El uso de materiales y recursos didácticos promueve el interés, sobre todo cuando son tecnológicos, lo cual debe aprovecharse no solo para provocar interés sino también generar aprendizajes.

La retroalimentación oportuna ayuda al estudiante a corregir su proceso de aprendizaje y a tomar las medidas adecuadas para seguir avanzando.

Tomar en cuenta que la competencia es mucho más que conocer y usar la lengua, es, también, saber vivir y convivir con respeto y consideración por el otro y su cultura. Es sentirse ciudadano del mundo, sin olvidar la propia identidad.

## PROYECTO DE APRENDIZAJE

**TÍTULO:** Si nos comunicamos apropiadamente, nos comprendemos mejor.

Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recogida de información demuestran que los estudiantes de inglés del II ciclo no han alcanzado el nivel de competencia comunicativa esperado según las exigencias planteadas en el currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación y los indicadores del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER). Esta problemática afecta a mediano y largo plazo a los estudiantes en su camino a alcanzar el perfil de egreso. En este sentido, este proyecto de aprendizaje se cimienta en la necesidad de los estudiantes de mejorar su competencia lingüística, sociolingüística y pragmática que en conjunto mejoran su competencia comunicativa. Los contenidos seleccionados están en base a las unidades del Sílabo del ciclo correspondiente, los métodos, las actividades, estrategias, medios didácticos y la evaluación se aplican bajo la perspectiva de la didáctica de la lengua, con un enfoque comunicativo y por competencias, y los aportes del constructivismo, logrando que el estudiante sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje y al docente, el mediador que lo apoya en su camino al logro de estos aprendizajes.

### OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés a través de una metodología activa desde la didáctica de la lengua inglesa y el enfoque comunicativo y por competencias.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes.
- Desarrollar la competencia sociolingüística de los estudiantes
- Desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes

### ALCANCES

- Coordinadores académicos
- Docentes de Inglés
- Estudiantes del II ciclo

### TIEMPO DE DURACIÓN

- Diez semanas, diez clases de 5 horas.

## RESULTADOS ESPERADOS

Según el MCER, en concordancia con el Sílabo de Inglés, del II ciclo, un estudiante en el nivel A2 es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, entre otros.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe escribir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. Esto permitirá a los estudiantes interactuar con sencillez pero eficacia en diversos contextos.

## PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

### I Etapa: Organización

1. Competencia Comunicativa	Comprende: - Competencia lingüística                      - Competencia sociolingüística                      - Competencia pragmática		
2. Competencias a desarrollar	Comunica de forma oral y escrita actividades y rutinas, propias o de otras culturas, en tiempo presente y pasado con coherencia y cohesión; siendo un emisor y receptor respetuoso; y actuando de forma pertinente.	- Comunica de forma oral y escrita eventos futuros dentro como fuera de su país, con coherencia y cohesión, respetando la opinión de los demás. - Comunica de forma oral o escrita una sugerencia, posibilidad, obligación, entre otros, según la situación comunicativa, demostrando asertividad.	- Comunica de forma oral y escrita lo que otros expresaron con coherencia y cohesión, respetando el sentido original. - Expresa, con sentido, el cumplimiento de una acción a condición de que suceda otra acción.
3. Contenidos	Gramática - Presente Simple y Progresivo - Pasado Simple y Progresivo - Presente Perfecto Simple - Pasado Perfecto Simple Redacción/Expresión - Conectores - Símbolos fonéticos Cultura Inglesa: Hábitos, rutinas, actividades comunes.	Gramática - Futuro simple - Verbos modales Redacción/Expresión - Conectores - Símbolos fonéticos Cultura Inglesa: Lugares turísticos	Gramática - Oraciones condicionales (1 y 2) - Discursos indirectos Redacción/Expresión - Conectores - Símbolos fonéticos Cultura Inglesa: Creencias e idiosincrasia

4. Métodos de enseñanza	- Expositivo-explicativo - Conversacional o propiamente interactivo - Basado en el trabajo independiente de los estudiantes	
5. Actividades	- Actividades de expresión oral - Actividades de expresión escrita - Actividades de comprensión oral - Actividades de comprensión de lectura - Actividades de comprensión audiovisual - Actividades de interacción oral - Actividades de interacción escrita	
6. Estrategias	De comunicación	De enseñanza-aprendizaje
	- Estrategias de expresión - Estrategias de comprensión - Estrategias de interacción	- Lluvia de ideas - Cuadro sinóptico - Preguntas exploratorias - Cuadro comparativo - Línea de tiempo - Mapas mentales - Resumen
	Formas de organización: - Frontal - Dúos - Tríos	
7. Medios y recursos didácticos	- Textos seleccionados - Videos, imágenes - Computadora, softwares, presentación electrónica - Medios de proyección de diapositivas. - Internet	
8. Evaluación	Según el proceso	- Formativa - Sumativa
	Por el número de participantes	- Autoevaluación - Coevaluación - Heteroevaluación
	Técnicas de Evaluación	- Observación - Pruebas
	Instrumentos de evaluación	- Lista de cotejo - Pruebas escritas y orales - Rúbricas - Ficha de autoevaluación - Ficha de coevaluación
9. Metacognición	Estrategias de metacognición	

Aspectos a considerar:

Se sugiere que el proyecto de aprendizaje se lleve a cabo los días sábados, de 8:00 a 1:00pm, en las aulas designadas, de la escuela de Traducción e Interpretación, las cuales cuentan con el equipo y los espacios necesarios para desarrollar la clase. Los estudiantes de inglés del II ciclo con bajas calificaciones (de 11 a 13), según el registro académico, deberán participar.

## II Etapa: Puesta en práctica

Los docentes a través de los contenidos y utilizando actividades, estrategias e instrumentos de evaluación, desde una didáctica moderna de las lenguas, plasman en el proceso de enseñanza-aprendizaje una metodología activa que permite a los estudiantes ser participantes activos y reflexivos de sus propios aprendizajes para lograr desarrollar la competencia comunicativa y alcanzar el nivel que les corresponde.

### III Etapa: Evaluación

1. Acompañamiento sistemático de coordinadores a las clases. Instrumento: Guía de observación
2. Evaluación de las sesiones de clases presentadas por los docentes. Instrumento: Lista de cotejo
3. Informe sobre evaluaciones de progreso de los estudiantes. Instrumentos: Evaluaciones escritas y orales de los estudiantes

### REFERENCIAS

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. (MCER, 2002). Instituto Cervantes para la traducción en español.

Universidad privada. *Currículo de la carrera profesional de Traducción en Interpretación*. 2015.

Universidad privada. *Sílabo de Inglés 2018-I*

### SESIONES DE APRENDIZAJE Sesión de aprendizaje No. 1

Escuela: Traducción e Interpretación				
Docente: Yessica Ricra	Asignatura: Inglés	Ciclo: II	Unidad No.: 01	Fecha:
Tema: El día a día				
Competencia Comunica de forma oral y escrita actividades y rutinas, propias o de otras culturas, en tiempo presente con coherencia y cohesión; siendo un emisor y receptor respetuoso; y actuando de forma pertinente.				
Capacidades - Adecúa, organiza y desarrolla la información, en presente simple, para expresarse de forma oral o escrita sobre actividades y rutinas, con corrección lingüística, coherencia y cohesión. - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores, haciendo uso de gestos, movimientos corporales y contacto visual para enfatizar lo que dice.				
Indicadores de logro - Redacta con corrección gramatical, coherencia y coherencia; se expresa con buena pronunciación y entonación en presente simple, empleando diferentes estrategias para hacerse entender si es el caso y participando con entusiasmo.				
Método - Expositivo-explicativo	Estrategias de comunicación - Estrategias de expresión		Recursos - Textos seleccionados	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversacional</li> <li>- Basado en el trabajo de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de comprensión</li> <li>- Estrategias de interacción</li> <li>Estrategias de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Preguntas exploratorias</li> <li>- Organizador visual</li> <li>- Cuadro sinóptico</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videos</li> <li>- Computadora/software/medios de proyección</li> </ul>
Secuencia didáctica		
1. Motivación (12´)	2. Conocimientos previos (5´)	3. Situación problemática (2´)
<p>Observan un video donde una o más personas realizan diferentes actividades durante el día. Luego, se realizan algunas preguntas exploratorias:</p> <p>¿Dónde están?  ¿Hacia dónde van?  ¿Qué hacen?</p>	<p>Se pregunta a los estudiantes que hacen ellos durante el día y responden a través de una lluvia de ideas.</p>	<p>Se les pide que imaginen que están casados y con hijos y luego redactan un texto respondiendo a la pregunta ¿cuál es mi rutina o actividad diaria?</p>
4. Construcción de significados (10´)	5. Organización del conocimiento. (30´)	6. Aplicación de los conocimientos (40´)
<p>A través de un organizador visual se pregunta y explica ¿qué es una rutina? ¿con qué frecuencia una actividad se considera rutina? ¿qué tiempo verbal se debe utilizar en estos casos?</p>	<p>A través de un cuadro sinóptico se explica:</p> <p>Una rutina: involucra acciones como levantarse, vestirse, entre otro.</p> <p>Una rutina. Emplea el tiempo presente simple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I get up, She gets up, etc.</li> <li>- Verbos Auxiliares Do/Does para preguntas.</li> <li>- Verbos auxiliares para hacer oraciones negativas Don't/Doesn't.</li> <li>- Adverbios de frecuencia: sometimes, never, usually, often, always.</li> </ul> <p>Pronunciación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciación de los sonidos fonéticos</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Redactan su rutina según la situación problemática. (mínimo 50 palabras)</li> <li>2. Se desplazan por el aula, escogen a un compañero y le preguntan sobre su rutina y toman notas.</li> <li>3. Apoyándose en sus notas, informan de manera oral a todos tus compañeros su rutina; luego, mencionan la rutina de su compañero y preguntan de quién está hablando, los demás tienen que adivinar.</li> <li>4. En parejas, organizan un diálogo sobre el tema, dándole un contexto y lo presentan delante de sus compañeros. Se les recuerda utilizar el lenguaje no verbal para demostrar satisfacción, molestia, y otras emociones y sentimientos.</li> </ol>

	<p>/s/, /z/, /ɪz/, /ð/, /θ/</p> <p>Redacción - Uso de conectores: and, or, first, then, after, finally, para dar cohesión al texto</p> <p>Durante este proceso, se realiza una constante constatación de la comprensión de la explicación a través de preguntas o aclaraciones que parten del docente o de los estudiantes.</p>	<p>Durante este proceso, el docente se moviliza constantemente por el aula para absolver dudas o hacer aclaraciones.</p>
7. Evaluación (40')	8. Tarea	Observaciones
<p>1. Durante la aplicación de los conocimientos, se realizan evaluaciones orales individuales o en pareja a través de una Lista de cotejo.</p> <p>2. Al final de la sesión se tomará una Prueba escrita objetiva sobre los conocimientos y habilidades adquiridas.</p> <p>3. Las redacción escrita durante el proceso se evaluará con una Rúbrica</p> <p>4. Ficha de autoevaluación, al término de la sesión para que evalúen su desempeño en clase.</p> <p>5. Ficha de coevaluación, aplicada después del trabajo en parejas</p> <p>Metacognición:</p> <p>1. Ficha de metacognición que incluye las preguntas: ¿qué aprendí? ¿para qué lo aprendí? ¿cómo lo aprendí?</p> <p>En base a las respuestas, se les hace</p>	<p>Para la próxima clase, redactan, como familia, qué rutinas realizan.(Máx. 50 palabras)</p>	

<p>reflexionar sobre propios procesos de aprendizaje.</p> <p>Retroalimentación: Observaciones por parte del docente hechas en relación al desarrollo de la clase y sugerencias sobre qué requieren mejorar los estudiantes.</p>		
---	--	--

### Sesión de aprendizaje No. 2

Escuela: Traducción e Interpretación				
Docente: Yessica Ricra	Asignatura: Inglés	Ciclo: II	Unidad No.: 01	Fecha:
Tema: ¿Qué sucede?				
<p>Competencia Comunica de forma oral y escrita actividades propias o de otras culturas, en tiempo presente con coherencia y cohesión; siendo un emisor y receptor respetuoso.</p>				
<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecúa, organiza y desarrolla la información, en presente progresivo, para expresarse de forma oral o escrita sobre diferentes actividades, con corrección lingüística, coherencia y cohesión.</li> <li>- Diferencia, selecciona y utiliza los tiempos verbales en presente y progresivo para expresar actividades o rutinas utilizando las convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</li> <li>- Obtiene e infiere información del texto escrito.</li> </ul>				
<p>Indicadores de logro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacta con corrección gramatical, coherencia y cohesión; se expresa con buena pronunciación y entonación al diferenciar el presente simple del presente progresivo, empleando diferentes estrategias para hacerse entender si es el caso y participando con entusiasmo.</li> <li>- Lee un texto escrito, identificando ideas principales, secundarias y el mensaje del autor para hacer un resumen y emitir su opinión.</li> </ul>				
<p>Método</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expositivo-explicativo</li> <li>- Conversacional</li> </ul>	<p>Estrategias de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de expresión</li> <li>- Estrategias de comprensión</li> </ul>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos seleccionados</li> <li>- Videos</li> </ul>		

- Basado en el trabajo de los estudiantes	- Estrategias de interacción Estrategias de enseñanza-aprendizaje: - Lluvia de ideas - Preguntas exploratorias - Cuadro sinóptico - Cuadro Comparativo - Resumen	- Computadora/software/medios de proyección
Secuencia didáctica		
1. Motivación (15')	2. Conocimientos previos (07')	3. Situación problemática (3')
Observan un video donde una o más personas están realizando diferentes actividades. Se detiene el video en los momentos necesarios para hacer preguntas exploratorias: ¿Qué están haciendo? ¿Dónde están?, ¿quiénes son? Finalmente, escriben una relación de tantas acciones como recuerden del video y las comparan con sus compañeros.	Se pregunta a diferentes estudiantes que están haciendo en el momento que se les pregunta, respondiendo en forma de lluvia de ideas. Luego, se les pide reflexionar sobre: ¿por qué utilizan la estructura: Verb TO BE + Verb-ing cuando se expresan? ¿cómo se conoce a este tipo de estructura gramatical? Se escucha y reflexiona sobre sus respuestas.	Los estudiantes imaginan que se encuentran en el futuro (a diez años) y describen qué se ven haciendo por ellos y por su comunidad, y qué están haciendo en el presente para alcanzar ese futuro.
4. Construcción de significados (10')	5. Organización del conocimiento.(30')	6. Aplicación de los conocimientos (50')
A través de diferentes ejemplos, se les pide a los estudiantes de forma oral que seleccionen la estructura correcta que debe emplearse: Presente simple o Presente progresivo, expresando oralmente la razón de su elección.	A través de cuadro sinóptico, se les pide a los estudiantes que mencionen cuándo se utiliza el presente progresivo (se agrega la información que ellos no conozcan), cuál es su estructura y expresiones de tiempo, brindando los ejemplos respectivos. A través de un cuadro comparativo se les pide hacer una comparación entre el presente simple y el presente progresivo, con sus ejemplos.	1. Redactan según la situación problemática. (mínimo 50 palabras) 2. Se desplazan por el aula, preguntan a sus compañeros e identifican quién coincide con ellos, en el futuro y el presente, con la ayuda de una lista de cotejo. 3. Luego, en parejas o tríos, completan un cuadro sobre en qué coinciden y en qué se diferencian. Finalmente, eligen a un compañero para que comparta los resultados obtenidos. 4. Leen un texto, sobre una noticia actual en

	<p><b>Pronunciación</b> - Diferenciación de los sonidos fonéticos: - ing ending; /ai/, /ei/</p> <p><b>Redacción</b> - Uso de conectores: and, or, while, because para dar cohesión al texto</p> <p>Durante este proceso, se realiza una constante constatación de la comprensión de la explicación a través de preguntas o aclaraciones que parten del docente o de los estudiantes.</p>	<p>algún país de habla inglesa, subrayan y diferencian los tiempos verbales en presente, responden a las preguntas de comprensión de forma oral y escrita, identificando ideas principales, secundarias y el mensaje. Luego, hacen un resumen del texto y emite su opinión de forma respetuosa.</p> <p>Durante este proceso, el docente se moviliza constantemente por el aula para absolver dudas o hacer aclaraciones.</p>
7. Evaluación (40')	8. Tarea	Observaciones
<p>1. Durante la aplicación de los conocimientos, se realizan evaluaciones orales individuales o en pareja/tríos a través de una Lista de cotejo.</p> <p>2. Al final de la sesión se tomará una Prueba escrita objetiva sobre los conocimientos y habilidades adquiridas.</p> <p>3. Las redacción escrita durante el proceso se evaluará con una Rúbrica</p> <p>4. Ficha de autoevaluación, al término de la sesión para que evalúen su desempeño en clase.</p> <p>5. Ficha de coevaluación, aplicada después del trabajo en parejas</p> <p>Metacognición:</p> <p>1. Ficha de metacognición que incluye las preguntas: ¿qué aprendí? ¿para qué lo</p>	<p>Buscan una noticia actual de algún país de habla inglesa y la próxima clase se la contarán a tus compañeros como si fueras un reportero que está viviendo el evento en ese instante.</p>	

<p>aprendí?¿cómo lo aprendí? En base a las respuestas, se les hace reflexionar sobre propios procesos de aprendizaje.</p> <p>Retroalimentación: Observaciones por parte del docente hechas en relación al desarrollo de la clase y sugerencias sobre qué requieren mejorar los estudiantes.</p>		
---	--	--

### **Talleres pedagógico, didáctico y curriculares para docentes.**

Los resultados de los instrumentos de recogida de información reflejan que los docentes no hacen uso de una didáctica moderna de las lenguas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés; además demuestran una escasa preocupación por conocer y aplicar las políticas curriculares de la institución, establecidas el currículo de la carrera profesional que incluye lineamientos de orden metodológico, demostrando una débil vocación y compromiso.

Ante esta situación, se proponen talleres pedagógico, didáctico y curriculares, con el objetivo de actualizar y fortalecer los conocimientos teórico metodológicos de los docentes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés. Los talleres se llevarán a cabo durante las vacaciones de los estudiantes en los meses de enero y febrero, en la escuela de Traducción e Interpretación, y contará con la participación de los docentes de idiomas, coordinadores y directivos de esta carrera profesional.

Los contenidos incluidos en este programa están en relación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, incluyen aspectos teóricos y metodológicos, y se toma en cuenta el currículo de la carrera profesional, con el fin de elevar la calidad de la práctica pedagógica del docente. Los contenidos que se proponen se mencionan a continuación.

Fundamentos de la didáctica de la lengua inglesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentos del enfoque por competencias, el enfoque comunicativo y el constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Fundamentos de la competencia comunicativa y los niveles de logros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lengua (MCER).

Fundamentos del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación y su aplicación práctica en la sesión de clase.

La tecnología como soporte en el desarrollo de una sesión de enseñanza-aprendizaje.

Los talleres incluyen secuencias metodológicas de aprendizaje que abarcan contenidos, estrategias y actividades que permiten validar la propuesta. Posteriormente, durante el semestre académico, se realizarán acompañamientos para observar el desarrollo de las clases, así como planificar entrevistas con los docentes.

Los talleres se evaluarán teniendo en cuenta indicadores que incluyan aspectos teórico prácticos para comprobar el logro del objetivo establecido, planteándose en los siguientes términos.

Reflexión oral y escrita sobre las tendencias educativas actuales en didáctica, currículo, enfoque por competencias, enfoque comunicativo, competencia comunicativa y las Tecnología de la Información y la Comunicación.

Presentación de una sesión de enseñanza-aprendizaje donde se observe el manejo de aspectos teóricos, metodológicos y tecnológicos aprendidos.

Participación activa, de forma individual, en parejas o grupos durante el taller, demostrando interés por el mismo.

Se aplicará la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. La evaluación es permanente y el producto final es la sesión de aprendizaje.

#### ***Evaluación de impacto de la propuesta.***

La evaluación de impacto de la propuesta didáctica representa la oportunidad para los docentes de mejorar su práctica pedagógica y brinda los medios pedagógicos para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes según el nivel exigido por los lineamientos curriculares de la institución educativa.

Tabla 7

#### ***Evaluación de impacto.***

<b>Objetivo</b>	<b>Indicador de impacto</b>	<b>Medio de verificación</b>
Aplicar una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés.	1. Estudiantes con una competencia comunicativa acorde a las exigencias de su nivel, según el currículo de la carrera y los descriptores del MCER.	- Guías de observación de clase. - Evaluaciones orales y escritas - Encuestas a los estudiantes.
	2. Docentes que aplican una didáctica moderna y pertinente que permite desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.	- Lista de cotejo para evaluar las sesiones de clase. - Guías de observación de clases. - Guías de entrevista a docentes.

Fuente: Elaboración propia

## **PROYECTO: TALLERES PEDAGÓGICO, DIDÁCTICO Y CURRICULARES**

Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recogida de información demuestran que los docentes de Inglés, del II ciclo, no aplican una didáctica moderna en la enseñanza de lenguas y poseen un débil compromiso docente con los lineamientos curriculares planteados por esta institución educativa, lo cual repercute en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En este sentido, los docentes requieren ser capacitados en los fundamentos teórico metodológicos de la didáctica en la enseñanza de una lengua extranjera y en los lineamientos educativos plasmados en el currículo de la carrera de Traducción e Interpretación, contando con las herramientas para mejorar su práctica docente, siendo conscientes que los enfoques pedagógicos actuales aportan a la práctica pedagógica en su camino a la calidad de la enseñanza.

### **OBJETIVO**

Capacitar a los docentes en los aspectos teóricos metodológicos de la Didáctica de las lenguas, el enfoque comunicativo, el enfoque por competencias y el constructivismo, además, del currículo de la carrera que les brinden las herramientas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Capacitar a los docentes en el ámbito teórico y metodológico de la aplicación de la Didáctica de las lenguas y cómo plasmarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque comunicativo y por competencias.
- Informar y capacitar a los docentes sobre los lineamientos del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación para que se apliquen de forma pertinente.

### **ALCANCES**

- Coordinadores académicos
- Docentes de Inglés

### **RESULTADOS ESPERADOS**

Docentes capaces de aplicar una didáctica moderna, basados en un enfoque comunicativo y por competencias, con aporte constructivista, conocedores y comprometidos con los planteamientos educativos de la institución superior que les permita mejorar su práctica pedagógica y desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo a las exigencias académicas y pedagógicas.

### **TIEMPO DE DURACIÓN**

- Cinco talleres de cinco horas cada uno.

## PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

### I Etapa: Organización

1. Taller	Comprende: - Ámbito pedagógico      - Ámbito didáctico      - Ámbito curricular	
2. Competencias a desarrollar	- Docentes capaces de aplicar una didáctica moderna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Docentes comprometidos con su práctica pedagógica y la propuesta curricular de la institución superior.	
3. Contenidos	- Fundamentos de la didáctica de la lengua inglesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Fundamentos del enfoque por competencias, el enfoque comunicativo y el constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. - Fundamentos de la competencia comunicativa y los niveles de logros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lengua (MCER). - Fundamentos del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación y su aplicación práctica en la sesión de clase. - La tecnología como soporte en el desarrollo de una sesión de enseñanza-aprendizaje.	
4. Métodos de enseñanza	- Explicativo-ilustrativo      - Reproductivo      - Exposición problemática	
5. Estrategias	- Lluvia de ideas      - Preguntas exploratorias - Mapas cognitivos/conceptuales/mentales      - Resúmenes - Síntesis      - Debate - Exposición	
	Formas de organización: - Individual      - Grupal	
6. Medios y recursos didácticos	- Textos seleccionados      - Videos - Computadora, softwares, presentación electrónica      - Medios de proyección de diapositivas. - Internet	
7. Evaluación	Según el proceso	- Diagnóstica      - Formativa      - Sumativa
	Por el número de participantes	- Autoevaluación      - Coevaluación      - Heteroevaluación
	Técnicas de Evaluación	- Observación      - Evaluaciones
	Instrumentos de evaluación	- Lista de cotejo      - Pruebas escritas y orales - Ficha de autoevaluación      - Ficha de coevaluación - Rúbrica

Aspectos a considerar

Se sugiere que los talleres se lleven a cabo los días sábados, en total cinco talleres, de 8:00am a 1:00pm, de los meses de enero y febrero en aulas o ambientes que cuenten con el equipo y los espacios necesarios para desarrollar la clase, en la escuela de Traducción e Interpretación.

## **II Etapa: Puesta en práctica**

1. Se desarrollará un tema por cada clase.
2. Las clases serán teórico prácticas.
3. El producto final será la presentación de una sesión de clase, realizada en parejas y se sustentará en los conocimientos obtenidos en los talleres.

## **III Etapa: Evaluación**

1. Acompañamiento sistemático a los talleres.  
Instrumento: Guía de observación
2. Evaluación: Prueba oral y escrita
3. Evaluación del producto final  
La sesión de enseñanza-aprendizaje será evaluada a través de una rúbrica.

## **REFERENCIAS**

- Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *La pedagogía como ciencia*. Cuba.
- Álvarez de Zayas, R.M (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Editorial Academia. Cuba.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of language learning and teaching. A course in second language acquisition*. Pearson Education. United States of America.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. (MCER). (2002). Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Contreras, N. (2008). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Revista electrónica. Universidad de Jaén. España.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. Revista Didáctica, Lengua y Literatura. Vol. 21. Universidad de Ginebra. Suiza.

- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Revista Tendencias Pedagógicas. No.16. Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez. España.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica*. Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.- México
- Harmer, J. (2015). *The practice of English Language Teaching*. Pearson Education. England.
- Martín, M.A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Extraído de la Revista Tejuelo No.5, págs.54-57. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Extremadura. España.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Revista Humanidades Médicas. Vol.11. No.3. pp. 475-488.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes*. Ediciones de la U. Bogotá. Colombia.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. Bogotá. Colombia.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Pearson Education
- Richards, J.C. & Rodgers T.S. (2014). *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones. Colombia. Universidad privada. *Currículo de la carrera profesional de Traducción en Interpretación*. 2015.

Páginas web:

- Benítez, R. (2016). *Los entornos personales de aprendizaje como herramientas para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación del alumnado diverso en la Universidad*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38384>
- González, A. (2011). *Evaluación del impacto de las políticas educativas TIC en las prácticas de los Centros Escolares*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15032/K\\_Tesis-555\\_.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15032/K_Tesis-555_.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)
- Página web: <http://www.rauldiego.es/>

**PROPUESTA DE TALLERES**  
**TALLER No. 1**

**Título:** Fundamentos de la didáctica de la lengua inglesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Problema:** Falta de sólidos conocimientos teórico metodológicos de la didáctica de la lengua inglesa por parte de los docentes.

**Objetivo:** Profundizar en los fundamentos de la didáctica de las lenguas como ciencia y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

**Secuencia metodológica:**

- Reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica en la formación integral del ser humano.  

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Debate	Actividades: Lectura grupal
--	-----------------------------
- Reseña de la enseñanza de idiomas en las últimas décadas, identificando y caracterizando los enfoques y métodos más aplicados.  

Estrategias: Mapas mentales y Exposición	Actividades: Lectura grupal
--	-----------------------------
- La didáctica de la lengua y su objeto de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.  

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Mapas mentales
--
- Las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: problema, objetivo, contenidos, métodos, materiales didácticos y la evaluación.  

Estrategia: Síntesis y Exposición	Actividad: Lectura grupal
-----------------------------------	---------------------------
- Retroalimentación

**Materiales didácticos:**

- Fotocopias de textos seleccionados
- Computadora, videos y medios de proyección
- Fotocopias de fichas de evaluación

**Evaluación:**

- Evaluación oral durante la sesión, con el apoyo de una lista de cotejo.
- Evaluación escrita al final: Organizar la información a través de un mapa conceptual.

- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

**Referencias:** Incluidas en el proyecto.

## TALLER No. 2

**Título:** Fundamentos del enfoque por competencias, el enfoque comunicativo y el constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

**Problema:** Falta de conocimientos teórico metodológicos de los enfoques por competencias, el enfoque comunicativo y sobre los aportes del constructivismo en la enseñanza de lengua inglesa por parte de los docentes.

**Objetivo:** Profundizar en los fundamentos del enfoque por competencias, el enfoque comunicativo, con aportes constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

### **Secuencia metodológica:**

- Se inicia retomando el tema del primer taller para reforzar los contenidos tratados.

Estrategias: Preguntas exploratorias sobre pedagogía, didáctica y categorías didácticas.
--

- Reflexiones sobre el papel de las competencias en la formación integral del individuo.

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Debate	Actividades: Lectura por grupo
--	--------------------------------

- Profundizar en los fundamentos sobre el enfoque por competencias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Mapa conceptual
---

- Profundizar en los fundamentos sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Mapa conceptual
---

- Profundizar en aportes constructivistas del aprendizaje.

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Mapa conceptual
---

- Las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque por competencias y un enfoque comunicativo.

Estrategias: Síntesis y Exposición	Actividades: Lectura por grupo
------------------------------------	--------------------------------

- Retroalimentación

**Materiales didácticos:**

- Fotocopias de textos seleccionados
- Computadora, videos y medios de proyección
- Fotocopias de fichas de evaluación

**Evaluación:**

- Evaluación oral durante la sesión, con el apoyo de una lista de cotejo.
- Evaluación escrita al final: Organizar la información a través de un mapa conceptual.
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

**Referencias:** Incluidas en el proyecto.

**TALLER No. 3**

**Título:** Fundamentos de la competencia comunicativa y los niveles de logros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER).

**Problema:** Falta de conocimientos teórico metodológicos sobre la competencia comunicativa y los descriptores establecidos por el MCER como herramienta para determinar el nivel de inglés que necesitan alcanzar los estudiantes.

**Objetivo:** Profundizar en los fundamentos de la competencia comunicativa y el manejo del MCER para determinar el nivel de inglés de los estudiantes y cómo alcanzarlo.

**Secuencia metodológica:**

- Se inicia retomando el tema del segundo taller para reforzar los contenidos tratados.

Estrategias: Preguntas exploratorias sobre el enfoque por competencias, el enfoque comunicativo y los aportes constructivistas.
---

- Profundizar en el conocimiento de la competencia comunicativa: desarrollo, clasificación, características y las disciplinas que la sostienen.

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas y Mapa conceptual
---

- Profundizar en el conocimiento y manejo del MCER para identificar los descriptores que permitan al docente reconocer el nivel de inglés que los estudiantes necesitan alcanzar y cómo lograrlo.

Estrategias: Preguntas exploratorias, Lluvia de ideas, Síntesis y	Actividades: Lectura por grupo
---	--------------------------------

Exposición	
- Análisis de diferentes textos orales u escritos para identificar cuales cumplen con las características para desarrollar la competencia comunicativa.	
Estrategias: Exposición	Actividades: Lectura por grupo
- Retroalimentación	

**Materiales didácticos:**

- Fotocopias de textos seleccionados
- Computadora, videos y medios de proyección
- Fotocopias de fichas de evaluación

**Evaluación:**

- Evaluación oral durante la sesión, con el apoyo de una lista de cotejo.
- Evaluación escrita al final: Redacción de competencias, capacidades e indicadores por grupo.
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación
- Retroalimentación

**Referencias:** Incluidas en el proyecto.

**TALLER No. 4**

**Título:** Fundamentos del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación y su aplicación práctica en la sesión de clase.

**Problema:** Falta de conocimientos teórico metodológicos del currículo de la carrera profesional, lo que incide negativamente en el logro del perfil del egresado.

**Objetivo:** Profundizar en los fundamentos del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación.

**Secuencia metodológica:**

- Se inicia retomando el tema del tercer taller para reforzar los contenidos tratados.

- |   |  |
|---|--|
| Estrategias: Preguntas sobre la competencia comunicativa y el Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas |  |
|---|--|
- ¿Qué es un currículo? Profundizar en el conocimiento de qué es un currículo y sus características.

Estrategias: Preguntas exploratorias y Lluvia de ideas	Actividades: Lectura por grupo
--	--------------------------------

  - Profundizar en el conocimiento del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación. Análisis y alcances del currículo. Aportes y sugerencias.

Estrategias: Exposición y Debate	Actividades: Lectura por grupo
----------------------------------	--------------------------------

  - La didáctica de la lengua inglesa y el currículo en la formación integral del estudiante.

Estrategias: Mapa mental
--------------------------

  - Retroalimentación

**Materiales didácticos:**

- Fotocopias de textos seleccionados
- Computadora, videos y medios de proyección
- Fotocopias de fichas de evaluación

**Evaluación:**

- Evaluación oral durante la sesión, con el apoyo de una lista de cotejo.
- Evaluación escrita al final: Aspectos positivos y negativos del currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación. Sugerencias.
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

**Referencias:** Incluidas en el proyecto.

**TALLER No. 5**

**Título:** La tecnología como soporte en el desarrollo de una sesión de enseñanza-aprendizaje.

**Problema:** Falta de conocimientos teórico prácticos sobre la tecnología educativa que apoyan al docente en la enseñanza y a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

**Objetivo:** Profundizar en los conocimientos sobre la tecnología educativa para aplicarla en la sesión de clase.

**Secuencia metodológica:**

- Se inicia retomando el tema del cuarto taller para reforzar los contenidos tratados.

Estrategias: Preguntas sobre el Currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación
--

- Reflexionar sobre el impacto de nuevas tecnologías en la formación integral del estudiante.

Estrategias: Exposición y Debate	Actividades: Lectura por grupo
----------------------------------	--------------------------------

- Profundizar en el conocimiento de las herramientas tecnológicas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategia: Exposición	Actividades: Navegar en internet. En parejas seleccionan una herramienta tecnológica.
------------------------	--

- Retroalimentación

**Materiales didácticos:**

- Fotocopias de textos seleccionados
- Computadora, videos y medios de proyección
- Fotocopias de fichas de evaluación

**Ambiente:** Laboratorio de cómputo

**Evaluación:**

- Evaluación oral durante la sesión, con el apoyo de una lista de cotejo.
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

**Referencias:** Incluidas en el proyecto.

### Validación de la estrategia didáctica por juicio de expertos

Para la validación de la propuesta didáctica orientada a la solución de la problemática observada, se aplicó el método Juicio de Expertos con el objetivo de medir los aspectos internos y externos de la estrategia didáctica a través de la valoración de tres especialistas. Este método comprende determinados requerimientos para su aplicación, por ello se diseñaron dos fichas de valoración, una interna y otra externa.

Se seleccionó a los expertos que validaron la propuesta, quienes cuentan con los requisitos como el grado académico de maestro o doctor en Educación, el título académico de licenciado en educación y tener más de 15 años de experiencia docente o ejercer la dirección pedagógica en una institución educativa universitaria.

Los especialistas seleccionados para avalar la propuesta cuentan con la experiencia profesional y la autoridad para la valoración de la estrategia didáctica diseñada. En el siguiente cuadro se identifica a los especialistas y sus características.

Tabla 8  
*Datos de expertos*

<b>Nombres y apellidos</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Especialidad profesional</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Años de experiencia</b>
Alejandro Cruzata Martínez	Doctor	Licenciado en Educación. Lengua y Literatura	Director Académico de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola	Veintiocho
Miriam E. Velásquez Tejeda	Doctora	Doctora en Educación	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Veinte
Fernando Goñi Cruz	Doctor	Licenciado en Educación. Física y Matemática	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Dieciocho

Fuente: Elaboración propia

### Valoración interna y externa

Para la concepción de la validación interna y externa se diseñaron dos fichas de validación con diez criterios de evaluación e indicadores cuantitativos y cualitativos que permitieron establecer un puntaje.

Desde el punto de vista cuantitativo los validadores marcaron su apreciación en cada uno de los diez criterios que se encuentran en la ficha de validación. La evaluación que le

asignaron a cada una de ellas fue: deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy bien (puntaje 5). De manera general en cada ficha de validación se obtuvo un puntaje máximo de cincuenta puntos que sumados hacen un total general de cien puntos y que en la tabla de valoración se representa de la siguiente manera.

Tabla 9

*Tabla de valoración*

0-25	Deficiente
26-60	Baja
61-70	Regular
71-90	Buena
91-100	Muy bien

Fuente: Documentos de elaboración de tesis USIL (2019)

Para analizar el punto de vista cualitativo, se solicitó una apreciación crítica del objeto examinado teniendo en cuenta las dimensiones: positivos, negativos y sugerencias.

La primera ficha corresponde a la valoración interna, es decir, el especialista juzga el contenido de la propuesta. Los aspectos valorables, desde el punto de vista interno, obedecen a diferentes criterios, que en este caso son: si la modelación contiene propósitos basados en fundamentos pedagógico, didáctico y curriculares; está contextualizada a la realidad en estudio; contiene un plan de acción detallado, preciso y efectivo; la propuesta está guiada por la investigación aplicada educativa; presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar; guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática; la propuesta es dinámica y coherente, emplea estrategias evaluativas de resultados que permiten mejorar y se observa ejemplos en la propuesta.

Para valorar la validez interna, se elaboró una ficha con los criterios, el puntaje a escala correspondiente y los aspectos positivos, negativos y sugerencias que se crean pertinentes. A continuación se muestra la ficha de validación interna.

Tabla 10  
*Criterios de validación interna de la propuesta*

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivo	Negativo	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.								
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros.								
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes.								
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.								
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.								
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.								
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos. detallado, preciso y efectivo.								
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.								
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.								
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.								

Fuente: Documentos de elaboración de tesis USIL (2019)

En el siguiente cuadro se muestra el promedio parcial que corresponde a la valoración interna del total de expertos.

Tabla 11  
*Validación interna por criterio de expertos*

N°	Especialista	Grado académico	Ocupación / años de experiencia	Recomendaciones	Valoración
1	Alejandro Cruzata Martínez	Doctor	Director Académico de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola	Ninguna	47
2	Miriam E. Velásquez Tejada	Doctora	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Ninguna	47
3	Fernando Goñi Cruz	Doctor	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Ninguna	46

Fuente: Fichas de validación interna USIL (2019)

Sobre la validación externa de la propuesta, se consideraron criterios de claridad, objetividad, actualidad, organización, entre otros; como se muestra a continuación.

Tabla 12  
*Criterios de validación externa de la propuesta*

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivo	Negativo	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado.								
Objetividad	Está expresado en conductas observables.								
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.								
Organización	Existe una organización lógica.								
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.								
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s).								
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología.								
Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.								
Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.								
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.								

Fuente: Fichas de validación externa USIL (2019)

Seguidamente, se presenta el cuadro con los resultados de la valoración externa.

Tabla 13  
*Validación externa por criterios de expertos*

N°	Especialista	Grado académico	Ocupación / años de experiencia	Recomendaciones	Valoración
1	Alejandro Cruzata Martínez	Doctor	Director Académico de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola	Ninguna	47
2	Miriam E. Velásquez Tejeda	Doctora	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Ninguna	47
3	Fernando Goñi Cruz	Doctor	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Ninguna	47

Fuente: Fichas de validación externa USIL (2019)

Las sumatorias de validación de cada especialista son las siguientes:

Tabla 14

*Sumatoria de la validación interna y externa por criterio de expertos*

N°	Especialista	Grado académico	Ficha de validación interna	Ficha de validación externa	Sumatoria Valorativa
1	Alejandro Cruzata Martínez	Doctor	47	47	94
2	Miriam E. Velásquez Tejeda	Doctora	47	47	94
3	Fernando Goñi Cruz	Doctor	46	47	93
				Total	281

Fuente: Fichas de validación interna y externa USIL (2019)

Los resultados finales del promedio de la valoración de expertos son los siguientes:

Tabla 15

*Resultado de la validación interna y externa por criterio de expertos*

Sumatoria de valoración total	Promedio de valoración	Valoración
281	94	Muy buena

Fuente: Fichas de validación interna y externa USIL (2019)

Al valorar las recomendaciones y subsanar las observaciones, se concluye que la estrategia didáctica diseñada es una propuesta científicamente válida y puede aplicarse en instituciones universitarias u afines, siempre y cuando se tenga en cuenta las características del contexto de la institución donde se desea llevarla a cabo.

## Conclusiones

Habiendo finalizado el proceso de indagación y de análisis, además de la modelación de la propuesta didáctica, se llegó a las siguientes conclusiones.

### **Primera:**

La estrategia didáctica diseñada cumple con el objetivo general de la investigación de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés, bajo una estructura lógica, coherente y adecuadamente sustentada en el método científico. Esta propuesta didáctica interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la didáctica de la lengua inglesa, con un enfoque comunicativo y por competencias que toma aportes constructivistas, en el sentido que busca promover aprendizajes para el crecimiento personal y social dentro de un contexto cultural.

### **Segunda:**

La competencia comunicativa de los estudiantes de inglés no cumple con los niveles esperados según el currículo de la carrera de Traducción e Interpretación ni con los descriptores de nivel del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) debido al nivel de los conocimientos y uso del idioma inglés antes de iniciada la carrera, pero, sobre todo como consecuencia directa de la práctica pedagógica del docente.

### **Tercera:**

El débil conocimiento teórico y metodológico demostrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y el frágil compromiso en el logro de aprendizajes de calidad acorde a las exigencias institucionales por parte de los docentes constituye una deficiencia que genera problemas y vacíos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

### **Cuarta:**

La didáctica de la lengua inglesa, por sus fundamentos científico metodológicos que estructura las categorías didácticas bajo un enfoque comunicativo y por competencias, ha demostrado su eficiencia en la formación profesional, académica y personal del estudiante. El docente que no conoce los fundamentos de su enseñanza difícilmente mejorará su práctica

pedagógica y logrará los resultados propuestos en el currículo de la carrera, creando un vacío en el proceso de los estudiantes hacia el perfil de egreso.

**Quinta:**

La estrategia didáctica plantea talleres pedagógico, didáctico y curriculares para docentes y un proyecto de aprendizaje para el estudiante, sobre la base de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, ambas propuestas permitirán a los docentes actualizar y mejorar su práctica pedagógica y a los estudiantes alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa esperada para su ciclo de estudios.

## Recomendaciones

### **Primera:**

El docente debe asumir el papel de aprendiz eterno en el logro de la formación integral del estudiante. La práctica pedagógica adecuadamente planificada y aplicada en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es una necesidad y una exigencia profesional y personal porque los objetivos de una educación de calidad demandan también una preparación continua de los docentes.

### **Segunda:**

La planificación de acciones, con previo diagnóstico, debe ser parte del trabajo habitual y natural de un docente; de manera que conduzcan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes desde la didáctica de las lenguas, con un enfoque comunicativo y por competencias, que plantean ambientes complejos de aprendizaje, donde el estudiante construye sus aprendizaje en interrelación con los demás, alcanzando un formación integral de los educandos.

### **Tercera:**

En la aplicación del modelo propuesto, es necesario tomar en cuenta las etapas previamente expuestas, pero realizando un constante seguimiento para adaptarlo a las circunstancias. Toda etapa requiere reflexión debido a que se aplica a personas y en situaciones que pueden cambiar. La propuesta es flexible mientras el objetivo es claro “desarrollar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes”.

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Atenas, Grecia.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *La pedagogía como ciencia*. Cuba.
- Álvarez de Zayas, R.M (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Cuba: Editorial Academia.
- Alvear, A.C. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de inglés en los estudiantes de los cursos intensivos de la PUCE*. (Tesis de maestría). Pontificia universidad católica del Ecuador. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13815/TESIS%20COMPLETA%20ANA%20CECILIA%20ALVEAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anaguano, S. L., Vega, R., y Sánchez, L. M. (2017). La enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Estrategia didáctica para la Educación Básica Superior. *Revista Conrado*, 13(59), 102-108.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, Vol. 3, No.31, 63-74.
- Avalos, R. (2017). *Enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés y habilidades del aprendizaje de la Universidad San Martín de Porres*. (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo. Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5184/Avalos\\_ARA.pdf?sequence=1](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5184/Avalos_ARA.pdf?sequence=1)
- Ayora, M.C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Revista Pragmalingüística*, No. 25, 31-49.
- Bonachea, M., Carpio, T. y Vega, Y. (2015). *Estrategia didáctica para potenciar las habilidades comunicativas en idioma inglés en los estudiantes de tecnología de la salud*. En: Encuentro internacional por la unidad de los educadores. Cuba.
- British Council. Educational Intelligence. (2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de las políticas, las percepciones y los factores de influencia*. 2015.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of language learning and teaching. A course in second language acquisition*. Pearson Education. United States of America.
- Cajar, F. y Rojas, C. (2015). *Influencia de las TIC en el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del grado Quinto de la institución*

- educative Montessori sede primaria de Pitalito-Huila 2014*. Colombia. (Tesis de maestría). Universidad Privada Norbert Wiener. Perú. Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/515/CAJAR%20-%20ROJAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp.1-27). New York, USA.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, Vol.1, No.1*, pp.1-47.
- Cassany, Daniel (1993). *Describir el escribir, Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. España: Editorial Graó.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz & J.F. Valencia (Eds.) *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (pp. 95-114). España: Universidad del País Vasco.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (C. P. Otero, trad.). EEUU: MIT Press. Cambridge-Massachusetts. (Obra original publicada en 1965).
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Chile: Universidad del Bío-Bío.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. (MCER). Madrid, España: Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Consejo de Europa. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe*. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Contreras, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Revista electrónica de la Universidad de Jaén*, 1-7.
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Fundación Luminis. Biblioteca Virtual: El Diálogo. Liderazgo para las Américas. Pearson.
- Del Castillo, E. A. (2016). *Relación entre aplicación del enfoque comunicativo y el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos del III ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - especialidad de Lenguas Extranjeras*. (Tesis

- de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1347/TM%20CE-Du%202977%20D1%20-%20Del%20Castillo%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del Risco, R. (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/17664895.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol.2, No.5.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 21, 117-141.
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Revista Tendencias Pedagógicas*. No.16, 220-236.
- Flores, M. L. (2017). *Estrategias didácticas que inciden en el desarrollo de la expresión oral para el aprendizaje significativo del idioma inglés a nivel intermedio en egresados gestiones 2014 y 2015 de la escuela superior de formación de maestros "Simón Bolívar"*. (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia. Recuperado de <http://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14202/TM238.pdf?sequence=4>
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- González, I., y González, D. (2015). *La competencia Pragmática en el aprendizaje del inglés: Importancia, Desarrollo y Propuestas de mejora en la facultad de Filología (ULPGC)*. En II Jornadas Iberoamericanas de innovación educativa en el ámbito de las TIC. Las Palmas de Gran Canaria. España.
- Gonzalez, R. (2009). *La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Guevara, S. (2015). Procesos lingüísticos y factores que influyen en la adquisición del idioma inglés. *Revista Ecos de la Academia*, Vol. 1, No.2, 99-113.

- Harmer, J. (2015). *The practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hymes, D.H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. (J. Gómez, trad.). En Pride and Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. (Obra original publicada en 1972).
- Ley No.30220. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 2014.
- Manga, A.M. (2014), *Didáctica de las lenguas extranjeras. Orientaciones teóricas en español*. París, Francia: L'Harmattan.
- Martín, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Tejuelo, No.5*, 54-57.
- Mayora, C.A. (2011). *Variables para la elaboración del perfil de estudiantes de inglés: carreras cortas en la USB*. Revista Educare. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/233916579\\_Variables\\_para\\_la\\_Elaboracion\\_del\\_Perfil\\_de\\_Estudiantes\\_de\\_Ingles\\_Carreras\\_Cortas\\_en\\_la\\_USB](https://www.researchgate.net/publication/233916579_Variables_para_la_Elaboracion_del_Perfil_de_Estudiantes_de_Ingles_Carreras_Cortas_en_la_USB).
- Medina, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica General*. España: Pearson Educación.
- Melero, P. (2012). *El enfoque comunicativo. Antologías de textos de didáctica del español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/introduccion01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm)
- Méndez, G. M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: de la metodología tradicional a las concepciones didácticas actuales. *Revista Integra Educativa, Vol.4, No.1*, 195-204.
- Ministerio de Educación del Perú. Decreto Supremo No.012-20015-MINEDU. Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés “Inglés, puertas al mundo”.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas. Vol.11, No.3*, 475-488.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores. Vol.50, No2*, 26-54.
- Muñoz, A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT. Vol.46. No.159*. 71-85.
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Philologica Urcitana. Vol.2*, 115-128.

- Navarro, B. C. (2017). *Didáctica General*. Perú: Editorial Universitaria Villarreal. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Oriundo, C. E. (2015). *Relationship between methodology and academic performance in students of the basic english course at the National University of Education Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica*. Lima-Perú. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/984/TM%20CE-EiIx%20O66%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Padilla, D., Martínez, C., Pérez, T., Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Development and Educational Psychology*, Vol. 2, No.1, 177-183.
- Patel, M.F. & Jain, P.M. (2008). *English language teaching. (Methods, Tools & techniques)*. Jaipur, India: Sunrise Publishers & Distributors.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Perú: Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Pearson Education.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Education.
- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Didáctica General para Psicopedagogos. España: Eds. de la UNED.
- Recino, U., Quesada, A., Finalet, E. y Gonzalez, M. (2014). Herramienta metodológica para desarrollar competencia comunicativa en idioma inglés en las universidades médicas cubanas. *Revista Edumecentro*. Vol.6, No.2, 214-230.
- Richards, J.C. & Rodgers T.S. (2014). *Approaches and Methods in language teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rivera, G. (2016). *Desarrollo del enfoque comunicativo y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la universidad Jaime Bausate y Meza*. (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Perú. Recuperado de [http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1105/T\\_MAESTRIA%2](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1105/T_MAESTRIA%2)

0EN%20INVESTIGACION%20Y%20DOCENCIA%20UNIVERSITARIA\_00000000\_RIVERA\_VALLE\_GALIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Robles, E. (2009). *La obra educativa de José Antonio Encinas*. En VII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Brasil.
- Roméu, A. (2006). *Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cuba.
- Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ronquillo, E. y Goenaga, B. (2009). Competencia comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Revista Humanidades Médicas*. Vol.9, No.1.
- Rueda, M. C. y Wilburn, M. (2014). Enfoque teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Revista Perfiles Educativos*. Vol.36, No.143, 21-28.
- Sales, (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Revista Educación XXI*. No.6, 203-222.
- Sánchez, R. (2015). *La enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en instituciones educativas privadas de Lima: Un estudio de caso*. (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6240/SANCHEZ\\_TRUJILLO\\_MARIA\\_ENSEÑANZA\\_ESCOLAR.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6240/SANCHEZ_TRUJILLO_MARIA_ENSEÑANZA_ESCOLAR.pdf?sequence=1)
- Sierra, O. (2015). *Estrategias de enseñanza y competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de 11° de instituciones educativas oficiales urbanas de El Carmen del Bolívar, Colombia*. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión. Perú. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/54242552.pdf>
- Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. *Revista Fides Et Ratio*. Vol.4, No.4. 87-99.
- Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García J.A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Education.
- Universidad Estatal a Distancia (UED). (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?* Centro de capacitación a distancia.

Universidad privada. (2015). *Currículo de la carrera profesional de Traducción e Interpretación*.

Universidad privada. (2018). *Sílabo Inglés – II ciclo*.

Velásquez, M. y Cruzata, A. (2018). *Reflexiones para el debate sobre los conceptos claves en la producción científica del docente investigador contemporáneo: Estrategia didáctica, estrategia metodológica y alternativa metodológica*. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Vygotsky, Lev (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

**ANEXOS**

## Anexo 1

### Matriz Metodológica

TITULO: Estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada

Problema de investigación o pregunta científica	Preguntas científicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas por categoría principal	Indicadores por subcategorías	Paradigma, método y diseño (Tipo de investigación)	Población, muestra y muestreo	Técnicas e instrumentos
¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?	¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?	Diseñar una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.	Diagnosticar el estado actual del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.	Competencia comunicativa	Competencia Lingüística	1. Competencia léxica: Domina un limitado repertorio de palabras. 2. Competencia gramatical: Utiliza de forma correcta estructuras básicas. 3. Competencia semántica: Comprende el significado de palabras o frases sencillas. 4. Competencia fonológica: Pronuncia de forma clara y comprensible. 5. Competencia ortográfica: Escribe palabras con una ortografía correcta. 6. Competencia ortoépica: Usa la representación fonética y los signos de puntuación para expresarse con cierta corrección.	Paradigma: Socio-crítico Interpretativo. Método: Cualitativo Diseño: Aplicada educacional Método empírico Métodos Teóricos Métodos Estadísticos/Matemáticos	Población: 642 estudiantes y 15 docentes Muestra: 22 estudiantes y 3 docentes Muestreo: No probabilístico, por conveniencia.	Técnica: La observación Instrumento: Guía observacional Técnica: La encuesta Instrumento: Cuestionario Técnica: La entrevista Instrumento: Guía de entrevista Técnica: Análisis documental Instrumento: Fichas de análisis documental
					Competencia sociolingüística	1. Marcadores lingüísticos: Selecciona el tipo de saludo y la forma de tratamiento. 2. Las normas de cortesía: Usa expresiones y normas de cortesía. 3. Expresiones de sabiduría popular: Comprende los refranes más comunes.			

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?	Sistematizar los fundamentos teóricos de la competencia comunicativa en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.		Competencia pragmática	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia discursiva. Utiliza los conectores más comunes para enlazar oraciones simples.</li> <li>2. Competencia funcional. Se hace entender en intervenciones breves.</li> </ol>		
¿Qué criterios se tendrán en cuenta en la modelación de una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?	Determinar los criterios que se tendrán en cuenta en la modelación de una estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.	Estrategia didáctica	Fundamentación y diagnóstico.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sustenta los enfoques, conceptos y principios en los que se basa una estrategia didáctica.</li> <li>2. Aplica un diagnóstico para determinar el estado actual del problema.</li> <li>3. Identifica fortalezas y problemas.</li> </ol>		
¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez de una	Validar las potencialidades curriculares de validez de una		Planteamiento de la estrategia didáctica.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantea el objetivo general y los objetivos específicos para resolver el problema.</li> <li>2. Determina las etapas de una estrategia didáctica</li> <li>3. Propone las actividades, métodos y recursos para cada etapa de la estrategia didáctica.</li> </ol>		
¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez de una	Validar las potencialidades curriculares de validez de una		Instrumentalización y evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establece el procedimiento y los requerimientos en la aplicación de la estrategia didáctica.</li> </ol>		

<p>estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada?</p>	<p>estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada.</p>		<p>2. Determina los logros alcanzados en la aplicación de la estrategia didáctica. 3. Hace una valoración sobre el cambio logrado en el estado actual del problema.</p>		
--	--	--	---	--	--

## Anexo 2

### Guía de entrevista semi estructurada

Fecha: _____	Institución Educativa: _____
Hora de inicio: _____	Hora de término: _____
Entrevistado: _____	Entrevistador: _____
Curso: _____ Ciclo: _____	

**Objetivo:** Identificar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de inglés y las características de la estrategia didáctica aplicada por el docente durante proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Competencia comunicativa**

##### **Competencia lingüística**

1. ¿Sus estudiantes manifiestan un dominio del vocabulario elemental y de estructuras sencillas en situaciones concretas y cotidianas?
2. ¿Sus estudiantes son capaces de comprender el sentido de las palabras o frases sencillas según el contexto en donde estas aparecen?
3. ¿Sus estudiantes pronuncian de forma clara y comprensible, tomando en cuenta la representación fonética y los signos de puntuación cuando se expresan?
4. ¿Sus estudiantes escriben con una correcta ortografía las palabras que han aprendido?

##### **Competencia sociolingüística**

5. ¿Sus estudiantes se expresan con sencillez, pero con eficacia, en diferentes situaciones comunicativas, haciendo uso de los saludos, tomando en cuenta a la persona a quien se dirigen y empleando expresiones de cortesía?
6. ¿Sus estudiantes reconocen y comprenden los refranes más populares de la cultura inglesa?

##### **Competencia pragmática**

7. ¿Sus estudiantes son capaces de comunicarse de manera sencilla, coherente, cohesionada y utilizando conectores para hacerse entender en intervenciones breves?

#### **Estrategia didáctica**

8. ¿En qué teorías o enfoques basa usted la(s) estrategia(s) didáctica(s) que aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
9. ¿Evalúa continuamente a sus estudiantes para identificar sus fortalezas y necesidades con el objetivo de desarrollar sus competencias comunicativas? ¿Cómo lo hace?
10. ¿Qué medidas pone en marcha, durante la sesión o proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando detecta las dificultades de sus estudiantes para alcanzar el desarrollo de sus competencias comunicativas?
11. ¿Plantea claramente los objetivos para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes? ¿cómo identifica que comprendieron lo que se espera de ellos?
12. ¿Considera usted que las actividades, métodos y recursos propician una participación activa del estudiante para lograr desarrollar sus competencias comunicativas? ¿por qué?
13. ¿Qué formas de evaluación pone en práctica para verificar el logro de los objetivos propuestos en clase?
14. ¿Considera que la aplicación de una evaluación participativa como la evaluación y la coevaluación fomenta la toma de consciencia por parte de la los estudiantes de sus propios proceso de aprendizaje?
15. ¿Realiza usted una reflexión con los estudiantes sobre el avance logrado en el desarrollo de sus competencias comunicativas en cada clase?

### Anexo 3

#### Cuestionario para estudiantes

**Objetivo:** Comprobar los aspectos relacionados a la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés del II ciclo y al desempeño de los docentes durante las sesiones de clases de la escuela de traducción e interpretación de una universidad privada.

**Instrucciones:** Como parte de una investigación que se realiza para mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés, necesitamos que colabores con tu opinión la cual será muy útil para el trabajo que se lleva a cabo.

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza. Nadie sabrá lo que contestaste porque no vas a escribir tu nombre en la encuesta.

*Gracias por tu colaboración.*

Institución educativa: _____	
Facultad: _____	
Escuela: _____	
Curso: _____	Ciclo: _____
Fecha: _____	

Responde todas las preguntas, marcando con una equis (x) sobre las opciones que se presentan:

No	Algunas veces	Sí
1	2	3

	1	2	3
<b>En relación al conocimiento y uso del idioma inglés, usted:</b>			
1. ¿Cuenta con un dominio básico del vocabulario en situaciones concretas y cotidianas?			
2. ¿Utiliza algunas estructuras gramaticales sencillas de forma correcta?			
3. ¿Comprende el sentido de palabras y frases sencillas según el contexto donde estas se presentan?			
4. ¿Pronuncia de forma clara y comprensible?			
5. ¿Escribe de forma correcta las palabras que utiliza?			
6. ¿Usa la representación fonética para lograr una adecuada pronunciación?			
7. ¿Toma en cuenta los signos de puntuación cuando se expresa oralmente?			
8. ¿Selecciona el saludo y la forma de dirigirse a una persona, según de quien se trate?			
9. ¿Utiliza expresiones básicas de cortesía?			
10. ¿Reconoce y comprende refranes populares de la cultura inglesa?			
11. ¿Utiliza los conectores más comunes para enlazar oraciones simples cuando hace descripciones?			
12. ¿Se hace entender de forma oral en intervenciones breves?			
<b>Respecto al desarrollo de la clase:</b>			
13. ¿El docente determina con claridad el objetivo que desea alcanzar con los estudiantes en cada clase?			

14.¿El docente hace un seguimiento continuo de las necesidades de los estudiantes para mejorar su capacidad de comunicarse de forma oral y escrita?			
15.¿El docente toma las medidas necesarias para solucionar las dificultades o necesidades de los estudiantes mientras aprende?			
16.¿El docente hace uso de diferentes actividades que le ayudan a mejorar la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita?			
17.¿El docente, a través de las actividades planteadas, motiva la participación activa de los estudiantes?			
18.¿Las actividades propuestas por el docente le ayudan a alcanzar el objetivo propuesto al inicio de la clase?			
19.¿El docente utiliza diferentes materiales físicos o interactivos durante la clase para ayudarlos a aprender?			
20.¿El docente aplica diferentes formas de evaluar para verificar si los estudiantes lograron el objetivo propuesto en clase?			
21.¿El docente aplica la autoevaluación y coevaluación para ayudarlos a reflexionar sobre cómo están o cómo van aprendiendo?			
22.¿El docente realiza una reflexión sobre el progreso realizado por los estudiantes en la clase?			

### Anexo 4

#### Guía de observación de clase N.

**Objetivo:** Identificar el nivel de conocimiento y uso de la competencia comunicativa en los estudiantes de inglés a través de sus componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, así como las características de la estrategia didáctica aplicada por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Institución Educativa:

Observador:

Docente:

Curso:

Ciclo:

Hora de inicio:

Hora de término:

Fecha:

No	Algunas veces	Sí
1	2	3

ASPECTOS A

OBSERVAR

ASPECTOS A	1	2	3	Observaciones
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</b>				
1. Los estudiantes dominan un vocabulario elemental en situaciones concretas y cotidianas.				
2. Los estudiantes utilizan estructuras gramaticales básicas de forma correcta.				
3. Los estudiantes comprenden el sentido de palabras o frases sencillas según el contexto en donde se encuentran.				
4. La pronunciación de los estudiantes es clara y comprensible.				
5. Los estudiantes escriben las palabras que utilizan con una ortografía correcta.				
6. Los estudiantes usan la representación fonética para lograr una adecuada pronunciación.				
7. Los estudiantes toman en cuenta los signos de puntuación cuando se expresan.				
<b>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</b>				
8. Los estudiantes seleccionan el saludo y la forma como se dirigen a los demás dependiendo de quien se trate.				
9. Los estudiantes utilizan expresiones básicas de cortesía.				
10. Los estudiantes reconocen y comprenden los refranes más populares de la cultura inglesa.				
<b>COMPETENCIA PRAGMÁTICA</b>				
11. Los estudiantes utilizan los conectores más comunes para enlazar oraciones simples al hacer descripciones.				
12. Los estudiantes se hacen entender en intervenciones breves.				
<b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</b>	1	2	3	Observaciones
13. El docente evidencia que conoce y maneja conceptos teóricos sobre los cuales se basa la(s) estrategia(s) didáctica(s) que aplica en la sesión de clase.				
14. El docente evidencia que durante la sesión de enseñanza-aprendizaje realiza un diagnóstico continuo para identificar las fortalezas y				



## Anexo 5

### Prueba pedagógica para estudiantes

**Objetivo:** Comprobar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés del II ciclo de la escuela de traducción e interpretación de una universidad privada.

**Instrucciones:** Estimado(a) estudiante como parte de la investigación que se realiza para mejorar la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se necesita de tu valiosa colaboración.

A continuación, se presenta una serie de preguntas relacionadas con el conocimiento y uso del idioma inglés que has adquirido a través de la asignatura de inglés. Se necesita que leas atentamente estas preguntas y selecciones o completes con la respuesta más adecuada.

#### DATOS INFORMATIVOS

1. Institución Educativa: \_\_\_\_\_
2. Facultad: \_\_\_\_\_
3. Escuela: \_\_\_\_\_
4. Curso: \_\_\_\_\_
5. Ciclo: \_\_\_\_\_

#### Reading and Writing Test

I. Read the sentences about going camping. Choose the best word (A, B or C) for each space.

1. They \_\_\_\_\_ to go camping for their holiday.  
A decided      B thought      C felt
2. They wanted to \_\_\_\_\_ somewhere near the sea.  
A stand      B put      C stay
3. It \_\_\_\_\_ three hours to drive to the campsite.  
A had      B took      C got
4. They put their in a \_\_\_\_\_ of the field.  
A centre      B corner      C back
5. They \_\_\_\_\_ some postcards to their Friends.  
A bought      B chose      C sent

II. Complete the conversations.

6. I'm sorry we don't have your size.  
A What a pity!      B I hope so.      C I'll take it.
7. How long are you going to stay in Bangkok?  
A For another three weeks.  
B For the last three weeks.  
C It took three weeks.
8. See you tomorrow.  
A That's all right.      B I can't see.      C Don't be late.
9. I don't like this programme.  
A I'll turn it on.      B Let's turn it off then.      C You didn't take it off.
10. Can I leave early?  
A Before 4.30.      B Yes, that's fine.      C Not at all.

- III. Read the article about a young man and woman who lost a ring. Then, choose A (right), B (wrong) or C (if there's not enough information).

### THE RING AND THE FISH



Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometres from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost forever.

That is, until last week, when Mr. Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr. Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, all my love, Thomas'. And so Mr. Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

11. Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat.  
A Right                      B Wrong                      C Doesn't say
12. Thomas put the gold ring on Inger's finger.  
A Right                      B Wrong                      C Doesn't say
13. Mr. Carlsson often visited Thomas and Inger.  
A Right                      B Wrong                      C Doesn't say
14. Mr. Carlsson found the ring when he ate the fish.  
A Right                      B Wrong                      C Doesn't say
15. Thomas and Inger prefer the first ring.  
A Right                      B Wrong                      C Doesn't say

- IV. Read the article about a woman called Jahan Begum. Choose the best word (A, B or C) for each space.

### Jahan Begum

Jahan Begum was born on a farm in the hills. She lived there with her family (16)\_\_\_\_\_thirteen years. The family grew their own food and (17)\_\_\_\_\_animals. But then one year it didn't rain so they decided to move to another country.

The journey(18)\_\_\_\_\_the mountains was long and difficult. Their first home in the new country was a tent. Then Jahan's brothers made a house with wood and stones so the family had somewhere better to live.

Now, each day Jahan makes things like hats and socks out of wool. She sells (19)\_\_\_\_\_in the market to get money for food. She is happy with her home and her work, but she (20)\_\_\_\_\_hopes to return to her farm in the hills one day.

16. A for B after C since  
 17. A keep B keeping C kept  
 18. A against B through C at  
 19. A they B it C them  
 20. A yet B ever C still

V. Complete this postcard. Write ONE word for each space.

Dear Jane,  
 I'm sitting on the beach at the moment. Soon, I'm (21) \_\_\_\_\_ to have a swim. I arrived here three days ago with my family. We (22) \_\_\_\_\_ be on holiday together here for two weeks. It (23) \_\_\_\_\_ a beautiful place. The beach is very near the hotel. The sea isn't cold and (24) \_\_\_\_\_ are many interesting places to visit. Yesterday we walked to a village in the mountains. I took lots (25) \_\_\_\_\_ photographs. It's a pity that you didn't come with us.

Love  
 Peter

VI. Read these two notes about school books. Fill in the information on the Bookshop Order Form.

**Books you'll need this year:**

**Europe, 1815-1875**  
 by T. Hudson

**Geography of India**  
 by Grant Robinson

£7.99 each

**Order from:**

**Queen's Bookshop**  
**22 Green Street**  
**Barking**

14 Park Road  
 Ilford  
 11 February

Jack,

I'll give you \$4 for your old school geography book. When you're at the bookshop tomorrow, can you order the history book I need?

Thanks

Jenny Doyle

**QUEEN'S BOOKSHOP**  
**ORDER FORM**

Customer: Jenny Doyle  
 Address: (26) \_\_\_\_\_  
 Name of book: (27) \_\_\_\_\_  
 Writer: (28) \_\_\_\_\_  
 Price: (29) \_\_\_\_\_  
 Date of order: (30) \_\_\_\_\_



8. The address of the shop is
- A 29 Hunter Road
- B 29 Walker Street
- C 29 Marsden Street
9. The last day you can get a free game is
- A Monday
- B Thursday
- C Friday
10. The computer game cost
- A £26.
- B £30.
- C £48

III. You will hear a man asking for information about a museum. Listen and complete questions. You will hear the information twice.

<b>Manor House Museum</b>	
<b>YOU CAN SEE:</b>	
<b>Downstairs:</b>	
Entrance Hall:	old photos
Ford Room:	(11) pictures of Italian _____
<b>Upstairs:</b>	
Left:	(12) more than 150 _____
Right:	(13) _____ from films and TV
Price of guide book:	(14) £ _____
Museum:	(15) _____

### Speaking Test

I. The interlocutor reads out these instructions and gives a question card to Candidate B and an answer card to Candidate A.

*Candidate A, here is some information about a museum.*

*Candidate B, you don't know anything about the museum, so ask Candidate A some questions about it. Now, Candidate B, ask A your questions about the museum and A, you answer them.*

<b>SANDON AIR MUSEUM</b>	
	
<p>More than 70 aeroplanes to look at  <b>OPEN DAILY 10 am – 6 pm</b>            Shop with books and postcards            Large free car park</p>	
Tickets: Adults	£8.00
Students	£5.00

<b>MUSEUM</b>	
-	what / see?
-	open / weekends?
-	student ticket? £?
-	car park?
-	buy / postcard?

The examiner will stop the interaction after 4 or 5 questions have been asked and answered.

II. The interlocutor reads out these instructions and gives a question card to Candidate A and an answer card to Candidate B.

*Candidate B, here is some information about a museum.*

*Candidate A, you don't know anything about the museum, so ask Candidate B some questions about it. Now, Candidate A, ask B your questions about the museum and B, you answer them.*

<p><b>WORLD BOOKS</b></p> <p>212 Main Street</p>  <p>Largest bookshop in the country</p> <p><i>Get your travel books here</i></p> <p>Monday – Saturday    10.00 am – 8:00 pm          Sunday                    12.30 pm – 8:00 pm          Tel: 724 399</p>	<p><b>MUSEUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- address?</li> <li>- big / small?</li> <li>- closed / Sundays?</li> <li>- sell / travel books?</li> <li>- telephone number?</li> </ul>
---	---

### PRUEBA PEDAGÓGICA - RESPUESTAS

#### Reading/writing Test – Answer key

1	A	21	going, planning
2	C	22	’ll, will, shall
3	B	23	is, ’s
4	B	24	there
5	C	25	Of
6	A	26	14 Park Road, Ilford
7	A	27	Europe 1815-1875
8	C	28	T Hudson
9	B	29	(£) 7.99
10	B	30	12 February
11	A		
12	B		
13	C		
14	C		
15	A		
16	A		
17	C		
18	B		
19	C		
20	C		

#### **Scripts for writing**

Sample 1

*Dear Lucho,*

*I live in a house on Urovizes street now.*

*I only like the garage Where I can play football all day  
Love,  
Emilia*

5 marks

Commentary: The student has clearly communicated all three parts of the message, with only a minimal punctuation error. The student was therefore awarded 5 marks for this part.

Sample 2

*Dear Jin:*

*I had moved to my new house. My new house's address is 4F, No.169, 2<sup>nd</sup> Sec., Shou-Long Rd. Lung-Ho. It has three rooms. I would like inside room, because the others are too closely the road. I don't like too noise. So, I choose inside room.*

*John*

4 marks

Commentary: The script covers all three pieces of information but could not be awarded the full 5 marks because of grammatical errors and the omission of some words. The student scored 4 for this part. Students are not penalized if they write more than 35 words. If they use fewer than 25 words, they automatically lose one mark.

Sample 3

*Hi John*

*I moved to a new house at Hsintein. It is a new village in the mountain. All around likes a garden. Especially from the dining room, I can see the mountain, green trees, and lots of flowers and birds singing. I love it very much. I'm pleasure to invite you to my house soon.*

*friendly*

*Wei Hsiao*

3 marks

Commentary: The student attempted all three pieces of information. However, the reader needs to interpret what the student means for the second content point, which room they like best. Because of this, the script was awarded 3.

Sample 4

*Dear Tomy*

*My hose in Japan, and I like bad room. Because it very beautifully room and nice. That all.*

*from*

*you best friend*

*Ken*

2 marks

Commentary: This answer only covers two of the content points, which room they like best and why. That the house is 'in Japan' is not a satisfactory answer to 'where the new house is' and the errors in spelling and grammar in the rest of the text are too extensive to justify 3 points. The student was therefore awarded 2 marks.

### **Listening Test-Answer Key**

1	E	9	C
2	H	10	A
3	C	11	garden(s)
4	B	12	clock(s)
5	F	13	clothes
6	A	14	(£) 1.75
7	B	15	5.30/half past five
8	C		





Anexo 6

Validación por juicio de expertos de instrumentos de recogida de información

OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPECIALISTA

FECHA: 21/7/2018

MAESTRÍA EN: Educación con Mención en Educación Superior

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la escuela de traducción e interpretación de una universidad privada.

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente:  Medianamente Suficiente:  Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Pertinencia de las preguntas con la(a) categoría(s):

Suficiente:  Medianamente Suficiente:  Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Pertinencia de las preguntas con la(a) subcategoría(s):

Suficiente:  Medianamente Suficiente:  Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Redacción de las preguntas:

Adecuada:  Inadecuada:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Adecuada	Inadecuada
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>	
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>	

Observaciones:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: Alejandro Quiroga Montenegro  
 GRADO CIENTÍFICO O ACADÉMICO: Doctor en Ciencias Pedagógicas

FIRMA: [Firma]

FECHA: 21/7/18

OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPECIALISTA

FECHA: \_\_\_\_\_

MAESTRÍA EN: Educación con Mención en Educación Superior  
 TÍTULO DE LA TESIS: Estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la escuela de traducción e interpretación de una universidad privada.

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación			
Guía de entrevista	X		
Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Pertinencia de las preguntas con la(a) categoría(s):

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación			
Guía de entrevista	X		
Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Pertinencia de las preguntas con la(a) subcategoría(s):

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	X		
Guía de entrevista	X		
Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Redacción de las preguntas:

Adecuada:  Inadecuada: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Adecuada	Inadecuada
Guía de observación	X	
Guía de entrevista	X	
Cuestionario de la encuesta	X	
Cuestionario de la prueba pedagógica	X	

4. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	X		
Guía de entrevista	X		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: Miriam E. Velázquez Fajardo  
 GRADO CIENTÍFICO O ACADÉMICO: Ma. en Educación

FIRMA: Miriam E. Velázquez Fajardo

FECHA: 21/01/2018

**OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPECIALISTA**

FECHA: \_\_\_\_\_  
 MAESTRÍA EN: Educación con Mención en Educación Superior  
 TÍTULO DE LA TESIS: Estrategia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de inglés de la escuela de Traducción e Interpretación d una universidad privada.

**1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:**

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2. Pertinencia de las preguntas con la(a) categoría(s):**

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3. Pertinencia de las preguntas con la(a) subcategoría(s):**

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**5. Redacción de las preguntas:**

Adecuada:  Inadecuada: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Adecuada	Inadecuada
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>	
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>	

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**4. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:**

Suficiente:  Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	<input checked="" type="checkbox"/>		
Guía de entrevista	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: Maria Soledad Manacosa M. Soledad Manacosa Viquez  
Mag. en Educación  
Docente Investigadora  
 GRADO CIENTIFICO O ACADEMICO: Magister en Gestión y Administración Education  
 FIRMA: [Firma]  
 FECHA: 20/07/2018

## Anexo 7

### Fichas de evaluación para estudiantes

#### Ficha de Autoevaluación

<u>Self-evaluation Form</u>																		
Name: _____																		
Analyze the development of the class and evaluate your performance.																		
A= Good B= More or less C= Not sufficient	Session 1			Session 2			Session 3			Session 4			Session 5			Session 6		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1. Participation in each activity.																		
2. Effort done in each class.																		
3. Adequate completion of tasks.																		
4. Attention and interest in the teacher's explanations.																		
5. Attention and interest in the activities.																		

#### Ficha de Coevaluación

<u>Co-evaluation Form</u>														
Session 1														
Analyze the development of the activity/task and evaluate the performance of your partner.														
A= Good			B= More or less			C= Not sufficient								
Members	He/She brings ideas to work.			He/She is tolerant of the opinions of others.			He/She maintains attention and interest in the activity carried out.			He/She seeks to successfully complete the assigned task.				
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C		
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														

#### Ficha de Metacognición

<u>Metacognition Form</u>				
Session 1				
Name: _____				
Analyze and evaluate your learning process.				
What have I learned?	How have I learned?	What have I learned it for?	What do I need to improve?	How can I improve?

### Anexo 8

## Validación por juicio de expertos de las fichas de validación interna y externa

FICHA DE VALIDACIÓN INTERNA (CONTENIDO)

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					x			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros			x					
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				x				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				x				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				x				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.		x						
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					x			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio					x			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar				x				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular				x				

III. **Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

IV. **Opinión de aplicabilidad**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

V. **Resultados**

PROMEDIO DE VALORACIÓN INTERNA: 47 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 47 (50%)

RESULTADO DE VALORACIÓN: 94

Tabla de Valoración

Deficiente	0 – 25
Baja	25 – 50
Regular	51 – 70
Buena	71 – 85
Muy Buena	86 – 100

- 1. Deficiente ( )
- 2. Baja ( )
- 3. Regular ( )
- 4. Buena ( )
- 5. Muy buena ( x )

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

a) Deficiente ( ) b) Baja ( ) c) Regular ( ) d) Buena ( ) e) Muy Buena ( x )

Nombres y Apellidos	<i>Minimo E. Velizca Espino</i>	DNI N°	<i>00195 80124</i>
Dirección domiciliaria	<i>Las Girasoles 140 ATE</i>	Teléfono / Celular	<i>921766572</i>
Título profesional / Especialidad	<i>Licenciado en Educación</i>		
Grado Académico	<i>Doctor en Educación</i>		
Mención	<i>Educación</i>		

*Velizca*  
 Firma  
 Lugar y fecha: La Matina 12-02-2019

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)

Indicadores	Escala de valoración	Aspectos		
		Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado.			x
Objetividad	Está expresado en conductas observables.			x
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.		x	
Organización	Existe una organización lógica.		x	
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.		x	
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s).		x	
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología.		x	
Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.		x	

Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			x		
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.			x		

FICHA DE VALIDACIÓN INTERNA (CONTENIDO)

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.				✓				
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros			✓					
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				✓				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				✓				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				✓				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.			✓					
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos. detallado, preciso y efectivo				✓				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio				✓				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar				✓				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular				✓				

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado.				✓				
Objetividad	Está expresado en conductas observables.				✓				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.				✓				
Organización	Existe una organización lógica.				✓				
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				✓				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s).				✓				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología.				✓				
Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				✓				
Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				✓				
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.				✓				

III. Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

IV. Opinión de aplicabilidad

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

V. Resultados

PROMEDIO DE VALORACIÓN INTERNA: 46 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 47 (50%)

RESULTADO DE VALORACIÓN: 93

Tabla de Valoración

Deficiente	0 - 25
Baja	25 - 50
Regular	51 - 70
Buena	71 - 85
Muy Buena	86 - 100

- 1. Deficiente ( )
- 2. Baja ( )
- 3. Regular ( )
- 4. Buena ( )
- 5. Muy buena (x)

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

a) Deficiente ( ) b) Baja ( ) c) Regular ( ) d) Buena ( ) e) Muy Buena ( )

Nombres y Apellidos	Felix Fernando Gosti Cruz	DNI N°	0744692
Dirección domiciliaria	Jr. Caronde N. 567 Lima	Teléfono / Celular	985412510
Título profesional / Especialidad	Docente de Física - matemática		
Grado Académico	Maestría en Ciencias de la Educación		
Mención			

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma  
 Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

FICHA DE VALIDACIÓN INTERNA (CONTENIDO)

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros			X					
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales			X					
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.			X					
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.			X					
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar			X					
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular				X				

III. Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IV. Opinión de aplicabilidad

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

V. Resultados

PROMEDIO DE VALORACIÓN INTERNA: 47 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 47 (50%)

RESULTADO DE VALORACIÓN: 94

Tabla de Valoración

Deficiente	0 - 25
Baja	25 - 50
Regular	51 - 70
Buena	71 - 85
Muy Buena	86 - 100

- 1. Deficiente ( )
- 2. Baja ( )
- 3. Regular ( )
- 4. Buena ( )
- 5. Muy buena (X)

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

a) Deficiente ( ) b) Baja ( ) c) Regular ( ) d) Buena ( ) e) Muy Buena (X)

Nombres y Apellidos	<u>Alejandro Cruz y Pizarro</u>	DNI N°	<u>100118571</u>
Dirección domiciliaria	<u>Lima.</u>	Teléfono / Celular	<u>-</u>
Título profesional / Especialidad	<u>lic. Educación.</u>		
Grado Académico	<u>Doctor</u>		
Mención	<u>Pedagógica</u>		

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma  
 Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)

Indicadores	Escala de valoración	Aspectos							
		Positivos	Negativos	Sugerencias					
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado.					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables.				X				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.				X				
Organización	Existe una organización lógica.				X				
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s).					X			
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología.					X			
Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X			
Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.						X		
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.					X			