

MÓDULO DE

DESTREZA VERBAL

NIVEL I

Victor R. Jama Zambrano

Karina C. Arteaga Muñoz

Jhon A. Álava Intriago

Carlos E. Santos Loor

Sonnica P. Yopez Cedeño

Eddy J. Alcívar Castro



MÓDULO DE DESTREZA VERBAL NIVEL I

© Autores

Victor R. Jama-Zambrano

Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manabí Ecuador

Karina C. Arteaga-Muñoz

Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manabí Ecuador

Jhon A. Álava-Intriago

Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manabí Ecuador

Carlos E. Santos-Loor

Docente de la Técnica de Manabí, Manabí Ecuador

Sonnia P. Yepez-Cedeño

Docente de la Unidad Educativa San Vicente , Manabí Ecuador

Eddy J. Alcívar-Castro

Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manabí Ecuador

Casa Editora del Polo - CASEDELPO CIA. LTDA.

Departamento de Edición

Editado y distribuido por:

© Casa Editora del Polo

Sello Editorial: 978-9942-816

Manta, Manabí, Ecuador. 2019

Teléfono: (05) 6053240

<https://www.casedelpo.com/>

ISBN: 978-9942-980-19-9

© Primera edición

© Septiembre - 2019

Impreso en Ecuador

Revisión, Ortografía y Redacción:

Lic. Jessica María Mero-Vélez

Diseño de Portada:

Michael Josué Suárez-Espinar

Diagramación:

Ing. Edwin Alejandro Delgado-Veliz

Director Editorial:

PhD. Julio Juvenal Aldana -Zavala

Todos los libros publicados por la Casa Editora del Polo, son sometidos previamente a un proceso de evaluación realizado por árbitros calificados.

Este es un libro digital y físico, destinado únicamente al uso personal y colectivo en trabajos académicos de investigación, docencia y difusión del Conocimiento, donde se debe brindar crédito de manera adecuada a los autores.

© **Reservados todos los derechos.** Queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de este contenido, por cualquier medio o procedimiento, parcial o total de este contenido, por cualquier medio o procedimiento.

Comité Científico Académico

Dr. Lucio Noriero Escalante
Universidad Autónoma de Chapingo, México.

Dra. Yorkanda Masó Dominico
Instituto Tecnológico de la Construcción, México.

Dr. Juan Machado
Universidad de Granma, Bayamo. M.N. Cuba.

Dra. Fanny Miriam Sanabria Boudri
Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Dra. Jennifer Quintero Medina
Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín. Venezuela.

Dr. Félix Colina Ysea
Universidad SISE. Lima, Perú.

Dr. Reinaldo Velasco
Universidad Bolivariana de Venezuela

Constancia de Arbitraje

La Casa Editora del Polo, hace constar que este libro proviene de una investigación realizada por los autores, siendo sometido a un arbitraje bajo el sistema de doble ciego (peer review), de contenido y forma por jurados especialistas. Además, se realizó una revisión del enfoque, paradigma y método investigativo; desde la matriz epistémica asumida por los autores, aplicándose las normas APA, Sexta Edición, proceso de anti plagio en línea Plagiarisma, garantizándose así la científicidad de la obra.

Comité Editorial

Abg. Néstor D. Suárez-Montes

Casa Editora del Polo (CASEDELPO)

Dra. Juana Cecilia-Ojeda

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

Dra. Maritza Berenguer-Gouarnaluses

Universidad Santiago de Cuba, Santiago de Cuba, Cuba

Dr. Víctor Reinaldo Jama-Zambrano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ext. Chone

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	15
-------------------	----

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS.....	19
------------------------	----

Desarrollo del lenguaje.....	19
Teorías para el desarrollo de la competencia comunicativa	20
Teoría de Vigotsky y la zona del desarrollo próximo.....	20
Aprendizaje y desarrollo.....	22
Principios del aprendizaje del lenguaje.....	25
Principios del aprendizaje.....	25
Razonamiento verbal y teorías del lenguaje.....	38
El método audio lingual	38
El método de la comunidad.....	40
Suggestopedia (de Lozanov 1979).....	41
El método del silencio.....	42
El método natural.....	43
Método basado en hablar.....	45
Método basado en la comprensión.....	45

CAPITULO II

COMPETENCIA COMUNICATIVA.....53

Español: su origen.....	61
La competencia comunicativa y la competencia estratégica en la producción oral.....	67
Los procesos de adquisición y aprendizaje de habilidades lingüísticas.....	68
Estrategias de comunicación en las interacciones orales.....	78

CAPÍTULO III

COMPETENCIA COMUNICATIVA.....93

Destrezas comunicativas en el diseño instruccional.....	95
Enseñanza de las cuatro destrezas.....	97
Estrategias de enseñanza.....	99
Estrategias de enseñanza basadas en la teoría constructivista	102
Clasificación de las estrategias a partir de los procesos cognitivos.....	103
Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.....	103
Estrategias para orientar la atención de los alumnos.....	104
Estrategias para organizar la información que se ha de aprender.....	104
Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.....	105

Estrategias para la motivación.....	105
-------------------------------------	-----

Técnicas que propician la interacción docente alumno.....	107
---	-----

Diseños instruccionales para la enseñanza de las cuatro destrezas.....	110
--	-----

Estrategias de enseñanza basadas en la teoría de las inteligencias múltiples.....	112
---	-----

Inteligencias múltiples y las cuatro habilidades lingüísticas	113
---	-----

Teoría de inteligencias múltiples.....	122
--	-----

BIBLIOGRAFÍA.....133

INTRODUCCIÓN

En el presente libro se presenta el aporte teórico acerca de la destreza verbal, vista desde la perspectiva de distintos autores. Por consiguiente, es importante tomar en cuenta el aporte epistemológico acerca la competencia comunicativa y todas las teorías que permiten explicarla.

Además, se presenta, de manera específica, las estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, a partir de las nociones básicas para saber escuchar, leer, escribir y hablar; así como las estrategias para permitir el análisis y comprensión de información, tanto oral como escrita.

Es importante manifestar que el desarrollo cognitivo del ser humano se enfoca en el desarrollo del lenguaje, las emociones, sensaciones y cómo a través de estas puede transmitir mensajes.

Es decir, en el desarrollo cognitivo del ser humano se presenta una etapa preponderante para la evolución del conocimiento, el cual parte en principio porque el vocabulario va aumentando y volviéndose más refinado a través del material de lectura de un nivel avanzado, por lo tanto, en esta etapa se conocen cerca de 80.000 palabras en la lengua materna que le permiten realizar metáforas y expresar distintos significados.

Todo lo dicho hasta ahora, pudiera afirmar que el papel del lenguaje no es únicamente transmitir ideas, puesto que va más allá porque con esas ideas se transmiten igualmente emociones que demuestran el comportamiento humano en sus dominios

afectivo y cognitivo. Llegado a este punto, se puede deducir que desde el aspecto filosófico, el lenguaje es un fenómeno que involucra aspectos de verdad, significado, referencia, traducción, aprendizaje, pensamiento y experiencia desde el aspecto semántico y pragmático y todo lo que ello conlleva en los actos del habla.



CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS:

Desarrollo del lenguaje

En este capítulo se presentan los aspectos teóricos que permiten analizar el desarrollo del lenguaje en distintas etapas del ser humano. Por ello, es importante, estudiar el aspecto emocional y la competencia comunicativa del ser humano para obtener un estudio interesante y pertinente de la relación entre ambas y cómo influyen en el desarrollo cognitivo y afectivo del niño, así como los temores y miedos que puede involucrar el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Para conocer la manera cómo el ser humano desarrolla el lenguaje, es importante reconocer el papel de la psicología evolutiva y la psicolingüista, para analizar el proceso fonológico y morfosintáctico del lenguaje, a partir del desarrollo léxico en situaciones cotidianas, que se observa a partir del aprendizaje de unas 5000 palabras por año en el periodo de la enseñanza obligatoria. Así mismo, es un aprendizaje asombroso si se compara con la enseñanza de vocabulario en la adolescencia, quienes aprenden a un ritmo muy intenso.

Ahora bien, tal como se ha venido comentando anteriormente, el ser humano mientras va aprendiendo cognitivamente, también va aprendiendo emocionalmente, y todo ello se refleja a través del lenguaje como medio de transmisión de ideas.

No obstante, es importante manifestar que el lenguaje no es solo un medio para transmitir ideas, sino que las emociones también se expresan por medio de este, principalmente al tratar de explicar la existencia desde el pensamiento racional, y a través de la experiencia que involucra los sentidos.

Teorías para el desarrollo de la competencia comunicativa

Teoría de Vigotsky y la zona del desarrollo próximo

La teoría Sociocultural fue propuesta por Lev Vygotsky, dicha teoría se basa principalmente en los procesos sociales y culturales que guían el desarrollo cognitivo de los niños desde la participación activa de estos en la integración social desde donde adquieren habilidades cognitivas como parte de su inducción a un modo de vida.

Según Papalia, Wendkos y Duskin (2009), los niños a través de la interacción social comparten actividades que los ayudan a internalizar las modalidades de pensamiento y conducta en la sociedad, lo que les permite hacer propios sus usos y costumbres. La teoría de Lev Vygotsky enfatiza el uso del lenguaje como medio para aprender y pensar

acerca del mundo, más que como un medio de expresión de conocimientos e ideas.

Al respecto, Aragón (2001) también hace un análisis de la teoría de Vygotsky desde la visión del constructivismo social y dialectico, el cual está ligado a la vida social y cultural donde cumple un papel preponderante los procesos psicológicos superiores que se obtienen con la colaboración o cooperación de los otros, es decir que la construcción del conocimiento es fundamentalmente una construcción social.

Producto de lo anterior, Según Aragón (2001), Vygotsky propone su teoría haciendo un acercamiento a las funciones psicológicas superiores y sustenta su metodología en tres aspectos fundamentales. El primero en el análisis del proceso en oposición al análisis del objeto, el segundo que revela las relaciones causales, reales o dinámicas en oposición a los rasgos externos de un proceso, haciéndolo explicativo y no descriptivo y finalmente el tercer aspecto, el análisis evaluativo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura.

De acuerdo a los tres aspectos mencionados, es que el desarrollo no será ni una estructura puramente psicológica, ni una simple suma de procesos elementales que determina las respuestas de los niños para descubrir

los medios y procedimientos que estos emplean para organizar la conducta previa, dicho de otra manera, no se estudia el resultado final de la operación sino la estructura psicológica específica de cada individuo.

En consonancia con lo anterior, los adultos deben dirigir y organizar el aprendizaje del niño antes que este pueda dominarlo e internalizarlo, es decir que toda esta ayuda será vital para que el niño logre efectivamente cruzar la zona de desarrollo próximo, entendida dicha zona como el puente entre lo que ya es capaz de hacer el niño por sí solo y aquello que aún no está listo para hacerlo.

Aprendizaje y desarrollo

Vygotsky (1979) citado por Arenas (2005) difiere de las concepciones acerca de la relación entre aprendizaje y desarrollo, las cuales se reducen especialmente que, en primer lugar, los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje, en segundo lugar, el aprendizaje es desarrollo, y, por último, el desarrollo se sustenta en dos procesos inherentemente distintos, la maduración y el aprendizaje.

En este sentido, la primera concepción de Vygotsky, que otorga independencia entre el desarrollo y el aprendizaje, ya que considera este último como un proceso externo, el cual no está implicado activamente en el desarrollo, por lo tanto, no lo modifica, sino que es el aprendizaje el que

se sustenta en el nivel del desarrollo logrado, entonces se parte de la premisa según la cual el desarrollo precede al aprendizaje, por lo tanto el aprendizaje no altera el desarrollo.

En el mismo orden de ideas, la segunda concepción de la teoría de Vygotsky parte de la identidad entre el aprendizaje y desarrollo, que considera el aprendizaje como la elaboración y sustitución de respuestas innatas, los reflejos, por otras más complejas, de esta manera ambos procesos están necesariamente unidos. En resumen, según esta concepción, el aprendizaje es la formación de hábitos y la totalidad de estos es el desarrollo, de modo que ambos no solo se producen al mismo tiempo, sino que coinciden totalmente.

Finalmente, la tercera concepción, enfatiza la presencia de dos procesos en el desarrollo, es decir, la maduración y el aprendizaje, y por ello se estima que ambos procesos son distintos, pero están interrelacionados entre sí e influyen mutuamente. Así el proceso de maduración prepara y hace posible un aprendizaje específico y, a la vez, el proceso de aprendizaje estimula el avance del proceso de maduración.

En conclusión, Vygotsky reconoce que el aprendizaje no es lo mismo que el desarrollo y activa procesos que no acontecen sin su presencia, es decir, el aprendizaje no solo está unido al desarrollo, sino que lo precede y lo

pone en movimiento. Este último aspecto hace distinto el aprendizaje humano del animal desde que supone una condición social específica y un proceso, a través del cual los niños tienen acceso a la vida intelectual de aquellos con los que viven. Ese acceso tiene que ver con la zona de desarrollo próximo.

Uno de los aportes más significativos y de mayores consecuencias que ha proporcionado Vygotsky es el concepto de zona de desarrollo próximo, la cual, se describe como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

De acuerdo a lo anterior, Vygotsky considera que, para medir adecuadamente el nivel de desarrollo de un niño, se necesita hacer dos mediciones para identificar dos niveles de desarrollo, y no solo uno. Por lo tanto, la zona de desarrollo próximo se identifica por las tareas que los niños son incapaces de resolver por sí solos, pero sí con la colaboración de otros.

Se puede decir entonces que dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un

mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Principios del aprendizaje del lenguaje

Principios del aprendizaje

En el amplio mundo del aprendizaje, muchos son los autores que han analizado la influencia de varios factores, bien sea sociales, cognitivos y afectivos, que inciden directamente en la motivación, aspecto este último que es necesario para la adquisición y el aprendizaje de idiomas. En este sentido, Brown (2001) realizó un andamiaje investigativo acerca de esto y lo resumió en 12 principios, estos a su vez divididos en cognitivos, afectivos y lingüísticos.

a) *Principios Cognitivos:*

De este modo, los principios cognitivos están relacionados especialmente a las funciones mentales e intelectuales. Los mismos están englobados en la automaticidad, el aprendizaje significativo, la anticipación de la recompensa, motivación intrínseca y la inversión estratégica.

El primer principio cognitivo propuesto por Brown (2001) es el de la *automaticidad*. El aprendizaje de una segunda lengua requiere del “traslado del control de unas pocas formas de la lengua al procesamiento automático de un número sin límite de formas. Analizar demasiado la lengua, pensando sólo en las

formas y poniendo excesiva atención en las reglas impide el paso a la automaticidad” (p.55).

En este sentido, con este principio no se puede negar el amplio éxito de los niños, quienes aprenden lenguas extranjeras, especialmente cuando estos viven rodeados de la base cultural y lingüística.

Esto comúnmente se le atribuye al éxito del niño cuando hay una amplia tendencia a la observación, a través de la adquisición subconsciente del idioma, sin dejar de un lado las formas como analizan el lenguaje por medio de un proceso inductivo de exposición al idioma y la oportunidad de experimentarlo sin pensar acerca de cómo lo han adquirido.

Todo lo anterior, llevó a Brown (ob.cit) a darle importancia al principio de la automaticidad por varios aspectos, entre ellos, porque este absorbe subconscientemente el lenguaje a través del uso significativo, se enfoca rápida y eficientemente en las formas del lenguaje para enfocarse en el propósito para el cual este es puesto en práctica tanto en niños como en adultos.

El segundo principio cognitivo es llamado *aprendizaje significativo*. Este se define como aquel proceso que es producto de la retención del aprendizaje a largo plazo cuando se asocia con aspectos relevantes e importantes de la vida cotidiana que son necesarios para conocer y sobrevivir. Brown, conoce la importancia de este aspecto y explica como pudiera ser aplicado en el aula de clases tomando en cuenta otros métodos o teorías propias del aprendizaje de idiomas, es más específico al referirse al método audio lingual al enfocarse este en los fonemas, el

ritmo, la acentuación y la entonación.

A propósito de lo anterior, Brown propone varias opciones para incluir este principio de aprendizaje significativo en el aula de clase al colocarle énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, partiendo de sus intereses, logros académicos o las carreras que estos desean cursar. Igualmente reconoce que es necesario tender un puente cognitivo entre el aprendizaje previo y el que se desea alcanzar al asociarlo con cosas o eventos que los estudiantes conozcan, de esta manera logrará fijar el conocimiento por más tiempo.

En relación al proceso de afianzamiento del aprendizaje significativo, es necesario tomar en cuenta que el docente juega un papel preponderante, por ello este debe evitar presentar mucha explicación acerca de la gramática, principios y teorías abstractas, mucha repetición y memorización y actividades cuyo propósito no esté claro y que no contribuyan a lograr los objetivos de la lección, unidad o curso.

Es importante mencionar que además de Brown (2001), más autores han recalcado la importancia del aprendizaje significativo, a saber, Díaz y Hernández (2002), quienes refieren el mismo como el significado potencial y lógico que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza y solo podrá “convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto particular” (p.41).

Lo más importante de ambas visiones acerca del aprendizaje significativo, radica en el rol imperante del docente como mediador del conocimiento, y quien de alguna manera debe planificar la instrucción para lograr que el hablante tome lo más relevante para sí y de allí crear un andamiaje cognitivo que le guiará para adquirir herramientas potenciales para dominar el idioma.

El siguiente proceso cognitivo es la *anticipación a la recompensa*, esta se caracteriza porque la naturaleza del ser humano está preparada para actuar o esforzarse si y solo si por ello se obtiene alguna recompensa, bien sea tangible o intangible, a corto o a largo plazo.

En cuanto a la anticipación de la recompensa, Brown, reconoce que las implicaciones de este principio son obvias en el aula de clase, ya que al final de la sesión se puede percibir la importancia del uso inmediato de las recompensas como un premio o estímulo por responder correctamente, bien sea a través de felicitaciones o puntos por participación para indicar el éxito de la acción del estudiante. Todo ello ayudará al estudiante ver claramente porque ellos están haciendo algo y la relevancia de esto a largo plazo para alcanzar sus logros para aprender el idioma.

Para continuar con los principios cognitivos, se presenta el cuarto principio, llamado *motivación intrínseca*. Brown,

expresa que: “las recompensas más poderosas son las que motivan intrínsecamente desde dentro del estudiante. Como el comportamiento surge de necesidades o deseos dentro de uno mismo, el comportamiento en sí se recompensa; por tanto, la recompensa externa no es necesaria” (p.59).

Para finalizar con los procesos cognitivos, Brown llamó al quinto principio, *inversión estratégica*. El proceso de enseñanza de idiomas, ha sido por varias décadas como un proceso de intercambio comercial para el estudiante, visto desde la perspectiva del uso obligatorio de libros de textos y otros métodos de enseñanza que se han usado para estudiar paradigmas gramaticales desde la educación primaria como factores en el aprendizaje significativo.

Sin embargo, en la actualidad, el aprendiz representa el punto focal del proceso didáctico, es decir se enfoca más los métodos que este usa para aprender y como los internaliza y los ejecuta. De allí que el dominio de una segunda lengua se deberá en gran parte a la inversión personal de tiempo, esfuerzo y atención a la lengua en la forma de un conjunto individualizado de estrategias para comprender y producir la lengua.

Lo anterior es paradójico si el docente debe afrontar el gran dilema de cómo atender individualmente cada uno de sus estudiantes en una sección de 30 y 50 estudiantes con necesidades lingüísticas particulares, y más aún si la

sesión de aprendizaje cuenta con más de 50 estudiantes, se hará casi imposible.

b) *Principios afectivos:*

Brown, establece que estos principios se caracterizan por una gran proporción de aspectos emocionales, es decir, tratan emociones, conocimiento de sí mismo y las relaciones entre los aprendices y la emocionalidad entre el idioma y la cultura.

El primer principio afectivo es el *yo del lenguaje*. Cuando el ser humano aprende a usar una segunda lengua, desarrolla también una nueva manera de pensar, sentir y actuar, es decir, una segunda identidad, es así como el nuevo yo del lenguaje, entrelazado con la segunda lengua, puede crear dentro del estudiante un sentido de fragilidad, una falta de defensas y un aumento en las inhibiciones.

De esta manera, el yo del lenguaje, también llamado ego lingüístico, es totalmente un aspecto afectivo del aprendizaje que se encuentra demasiado arraigado en la lengua materna del aprendiz.

Debe hacerse énfasis en que este fenómeno egocéntrico se forma a partir de la interacción entre personas a través del proceso lingüístico que, en mayor proporción en la lengua materna, el cual comienza desde la etapa de la infancia y

se completa en la adolescencia, periodo este último que se considera crítico según Brown para la adquisición del lenguaje.

Por otro lado, el principio del yo del lenguaje lleva inmersa la permeabilidad del ego, proceso este que permite incluir gradualmente las palabras en la segunda lengua en adultos, precisamente porque estos parecen tener el ego fijo e inmutable, pero ello lleva a un mayor esfuerzo para adaptarse a la nueva lengua.

En la infancia, el ego fluctúa, lo que complica que tenga una identidad más sólida, por ello puede ocasionar rechazo hacia aspectos lingüísticos y culturales que establece un conflicto con su mundo exterior e ira en detrimento del aprendizaje de la segunda lengua.

Asimismo, surge el séptimo principio de Brown, el segundo de características afectivas, llamado *autoconfianza*, la cual se basa en la habilidad de aprender de creer que son capaces de ejecutar satisfactoriamente una acción. Al respecto, Stevick (1980) afirma que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula.

Lo anterior, demuestra que el aprendizaje depende menos de los recursos didácticos empleados y más de las personas, de lo que sienten y de cuán identificados se

sientan hacia lo que aprendan, por lo tanto, se debe tomar en consideración los factores individuales, los cuales según Stevick (ob.cit) son factores como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación.

En este sentido, puede decirse que lo que ocurre entre las personas se refiere a los aspectos de relación, que puede tener que ver o con procesos interculturales, como el choque de culturas en los casos de aprendizaje de segunda lengua, o con actividades en el aula donde hay que tener mucho en cuenta las actitudes del profesor y el establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado.

Al igual que Stevick (1980), Brown reconoce la importancia de otro principio afectivo, llamado *la toma de riesgos*, que se basa principalmente en que los estudiantes deben ser realistas en su autovaloración como seres vulnerables pero capaces, y deben estar dispuestos a tomar riesgos calculados en el aprendizaje efectivo de la lengua, es decir, deben intentar interpretar y producir lenguaje que está un paso más allá de su nivel de seguridad.

En este sentido, es necesario potenciar a los estudiantes para que sean capaces de tomar acciones y asumir riesgos a través de varias opciones, la primera, el docente debe crear en el salón de clases, una armonía y la motivación de los estudiantes; segundo, promover técnicas y estrategias

didácticas que favorezcan el que el aprendizaje sea cada día más fácil y menos difícil, para ayudar a los estudiantes a entender la importancia de incentivar sus respuestas positivas y hacerlas mayores conforme van adquiriendo vocabulario de la segunda lengua.

Para finalizar con los principios afectivos, Brown plantea *la relación entre el lenguaje y la cultura*. Este noveno principio, destaca que cuando se enseña una lengua, se enseña un complejo sistema de costumbres y valores culturales, de maneras de pensar, sentir y actuar principalmente en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, logrando la adaptación a un nuevo ambiente cultural afectará la adquisición de la lengua y viceversa.

En virtud de lo anterior, los docentes deben aplicar estrategias en el aula de clase para favorecer la relación entre la cultura y el idioma, para ello se debe partir de una discusión para presentar las diferencias entre culturas, y principalmente, enfatizar que no hay cultura mejor que otra.

Además, en las clases de segundas lenguas se debe incluir gran cantidad de técnicas y actividades con materiales que ilustren la relación entre el lenguaje y la cultura que le instruyan al estudiante las connotaciones sociolingüísticas.

Otro aspecto de la relación entre la cultura y el lenguaje

está enmarcado en la aculturación, término definido por Brown como el proceso de adaptarse a una nueva cultura, a través de la modificación de actitudes, conductas y conocimientos que tiene implicaciones sociales y psicológicas para el aprendiz de la segunda lengua.

Las implicaciones sociales vienen dadas porque como individuo debe estar en contacto con otros quienes hablen su mismo idioma y al no dominarlo pudiera aislarse.

Aunado a lo anterior, además del aspecto social, hay alcances psicológicos que derivan de la aculturación, tales como una serie de factores afectivos que inciden en la autoconfianza y autoestima del hablante aprendiz al enfrentar el choque lingüístico, el choque cultural y el estrés, lo que deriva en un filtro afectivo alto y por lo tanto el aprendiz no avanzaría más en la lengua meta.

c) *Principios lingüísticos:*

Aparte de los principios cognitivos y afectivos, Brown presenta los lingüísticos, estos se centran en el lenguaje en sí mismo y la manera cómo los aprendizajes afrontan los sistemas lingüísticos complejos. Esta última clasificación de los principios está constituida por el efecto de la lengua nativa, interlengua y competencia comunicativa.

Como se señaló anteriormente, el primer principio lingüístico es el *efecto de la lengua nativa*. Brown señala

que la lengua nativa de los estudiantes influye de manera significativa en la adquisición del sistema de la lengua meta. En este sentido, la lengua nativa facilitará a la vez que interfiera en la comprensión y producción de la nueva lengua, los efectos de interferencia probablemente serán más notables.

De igual manera se presenta el principio de Interlengua. Al respecto Brown, señala que los estudiantes de segundas lenguas pasan por un proceso sistemático o cuasi-sistemático de desarrollo mientras progresan a la competencia completa de la lengua meta. El desarrollo exitoso de la interlengua resulta en parte del uso del feedback de los demás.

Así mismo, el último principio de enseñanza y aprendizaje de Brown está vinculado con la competencia comunicativa. Aunque este represente el último principio, no deja de ser uno de los más importantes, puesto que es la meta de la clase de lengua, por ello la instrucción debe incluir todos sus componentes: organizativo, pragmático, estratégico y psicomotor.

De esta manera se logrará hacer del aprendiz una persona competente comunicativo, cuando se preste atención al uso de la lengua y no solo al conocimiento de las reglas, al dominio y no solo la corrección, al lenguaje y contextos auténticos y a la necesidad de aplicar lo que

aprenden en el aula a contextos del mundo real.

En resumen, Brown, propone doce principios, los cuales dividió en tres grandes bloques, debido a sus características especiales, es decir, aquellos que involucran los procesos mentales básicos y superiores del ser humano los llamó cognitivos.

El otro bloque está enfocado en los aspectos del desarrollo emocional del hombre y como estos afectan su convivencia, a estos principios llamó Afectivos y por último, están los principios que tienen relación con las estrategias que usa el hablante para comunicar un discurso, bien sea de manera oral o escrita pero conservando siempre la competencia comunicativa necesaria para lograr que el oyente capte el mensaje que desea transmitir.

En tal sentido, a continuación, se presentará de manera resumida cada uno de los principios propuestos por Brown (2001) con cada una de sus características más notables:

Cuadro. Principios del Aprendizaje

	PRINCIPIO	CARACTERÍSTICAS
Cognitivos	Automaticidad	Proceso automático de formas lingüísticas de la lengua materna a la nueva.
	Aprendizaje Significativo	Uso práctico del idioma en situaciones reales.
	Anticipación a la recompensa	Premio por el esfuerzo realizado.
	Motivación intrínseca	Necesidad y deseos de aprender.
	Inversión estratégica	Inversión de tiempo y esfuerzo del hablante a través de estrategias para aprender
Afectivos	El yo del lenguaje	Nueva manera de pensar, sentir y actuar a través de la nueva lengua.
	Autoconfianza	Seguridad en sí mismo.
	Toma de riesgos	Intentos continuos para aprender y producir el idioma.
	Relación lengua-cultura	Costumbres, valores y tradiciones de la nueva lengua.
Lingüísticos	Efecto de la lengua nativa	Interferencia de la lengua nativa. Traducción y comparación de gramática.
	Interlengua	Proceso sistemático y gradual del aprendizaje del idioma.
	Competencia comunicativa	Uso correcto de la lengua desde el dominio de reglas hasta el conocimiento de aspectos culturales.

Cuadro elaborado a con datos tomados de Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy por Brown (2001)

Lo más importante de los principios cognitivos, afectivos y lingüísticos propuestos por Brown para lograr el aprendizaje de un idioma es que estos constituyen una sustentación objetiva y teórica sobre la cual se deben basar las técnicas y actividades del docente para llevarlas a la práctica en el aula adaptándolas a cada contexto y cada grupo, pero también en las actividades extracurriculares.

RAZONAMIENTO VERBAL Y TEORIAS DEL LENGUAJE

El método audio lingual

Aunque en Europa se usó el método de enseñanza directa, en otros países esto era más difícil porque no había hablantes nativos de lenguas modernas que pudieran enseñarlas. Para los estudiantes de Europa era fácil viajar a otros países para practicar, por lo que les parecía poco práctico enseñar métodos de comunicación sin vivir cerca de una comunidad social. Como resultado se concentraron en las ideas de gramática y traducción.

Cuando comenzó la segunda guerra mundial, surgió la necesidad de poder comunicarse en otras lenguas. Hubo que aprenderlas con la mayor rapidez. Surgieron cursos que se fijaban solamente en la conversación, y prácticamente nada de gramática y traducción. Usaron algunas ideas de la teoría directa. En los años '50, esta teoría recibió el nombre de método audio lingual.

La existencia de mucha teoría lingüística y psicológica sirvió para promover el método audio lingual. Como resultado

se establecieron estas reglas:

1. A los estudiantes se les da la nueva información en forma de diálogo.
2. La adquisición de una lengua depende de memoriza e imitar.
3. Las estructuras gramaticales se aprenden por repetición.
4. Hay muy poca explicación de las reglas gramaticales. Cada persona las aprende como una descripción propia de los datos.
5. El vocabulario que se aprende tiene un límite porque sólo se aprenden palabras nuevas en el contexto en que ocurren.
6. Se usan mucho los cassettes y los medios visuales.
7. La pronunciación es muy importante.
8. La mayoría de los maestros usa la lengua que los estudiantes están aprendiendo.
9. Hay premios para los que progresan.
10. Es importante que los estudiantes produzcan frases sin equivocarse.
11. Hay una tendencia a concentrarse más en la gramática que en el contenido de lo dicho.

El método de la comunidad

En los años '70, el campo de la psicología había descubierto mucho sobre el filtro psicológico y su influencia sobre las teorías de aprendizaje de un idioma. Entonces comenzó a popularizarse la idea de aprender en una comunidad.

En este método los estudiantes conversan en grupos de cinco a quince personas con la ayuda de consejeros de idioma. Los temas son seleccionados por los estudiantes.

Este método tiene la ventaja de que los alumnos están participando en una situación de grupo. Al principio no conocen mucho a sus compañeros, pero en el transcurso de los estudios se van conociendo mediante el uso del segundo idioma, al mismo tiempo van desarrollando un sentido de pertenencia.

En el método de la comunidad, Curran adopta las técnicas de un consejero psicólogo y aborda los problemas que surgen durante el aprendizaje del idioma, o sea que la relación entre maestro y alumno se parece a la relación entre consejero y paciente. Cuando un paciente busca consejo psicológico, normalmente está confundido, tiene mucha ansiedad y no conoce la solución de sus problemas.

Igualmente, un estudiante de otro idioma está muy confundido por la cantidad de vocabulario, estructuras y sonidos que debe aprender. Tiene mucha ansiedad y temor de cometer errores. Tampoco conoce la solución que le lleva al conocimiento del otro idioma.

Por eso, en este método es importante que el consejero

de idioma tenga una relación amistosa y abierta con sus “pacientes”, para crear un sentimiento de confianza y seguridad. Lo mejor es que el consejero pueda comunicar comprensión emocional con el estado de confusión lingüística del estudiante, sin compadecerlo ni tenerle lástima. Esta relación llega al punto en que el paciente depende completamente del consejero. El paciente comunica al consejero (usando su lengua materna) lo que le quiere decir al grupo.

El consejero da al estudiante la misma idea, pero en el segundo idioma, y en forma simple. El paciente vuelve al grupo y presenta su idea en el segundo idioma. El consejero le ayuda cuando tiene problemas de pronunciación o de recordar la frase. Esta relación se sigue desarrollando hasta que el paciente se puede expresar sin ayuda.

Suggestopedia (de Lozanov 1979)

La sugestopedia es un método que usa el hemisferio derecho del cerebro para la adquisición de un idioma. La idea es bajar la resistencia que el hemisferio izquierdo opone a la adquisición.

La parte izquierda siempre está analizando toda la información nueva y así interfiere con la adquisición de los datos comprensibles. Por esto Lozanov inventó una técnica dirigida a la totalidad de la persona. Propone que el maestro presente desde el primer día textos largos bastante complejos.

Así el cerebro puede seleccionar inconscientemente lo que quiere adquirir. Estos textos son recitados de manera artística y con un trasfondo de música clásica. Así el estudiante no sólo aprende patrones y estructuras, sino que también recibe una

satisfacción estética.

Lozanov sugiere que la adquisición de un idioma es un proceso natural, abonado por la tierra fértil de la comunicación, y estimulado por el arte. El resultado debe ser una buena experiencia como la que se siente después de un baño sauna: muy relajado con mucha calma y alegría interna.

Blair usa este método para sus narrativas bíblicas. Las recita con una voz artística y un trasfondo de música clásica. Los estudiantes tienen una hoja con el texto en el segundo idioma y en su lengua materna. Usa textos de 16 páginas en la primera clase.

Después los estudiantes pueden dramatizar el cuadro. Para estos dramas, Blair ayuda a los alumnos a formular lo que quieren decir en el segundo idioma, siguiendo el método de la comunidad. De esa manera Blair combina los métodos de Lozanov y Curran.

El método del silencio

En este método el maestro usa objetos para introducir el vocabulario, sin usar la lengua materna de los alumnos. Por ejemplo, les muestra siete crayones de diferentes colores. Primero el maestro toma uno de los crayones y dice “crayón”. Después hace lo mismo con varios crayones. Después les pide a los estudiantes, usando gestos, que repitan la palabra. Cuando todos los estudiantes la pueden repetir correctamente, el maestro introduce los colores. Después puede introducir los verbos “tomar” y “dar”, y luego frases como “a mí”, “a él”, “a ella”, etc.

Con este método el maestro siempre pide a los estudiantes producir lo que han aprendido. Por ejemplo, después de introducir el verbo “dar”, el maestro indica con sus gestos que un estudiante pida a un compañero darle un crayón de cierto color, etc.

Gattegno menciona que usando este método, el estudiante aprende muy poco vocabulario, sin embargo tiene una gran variedad de oraciones que puede decir con esas pocas palabras. Por ejemplo, después de unas cuatro lecciones, el alumno aprende un sustantivo: crayón; siete adjetivos de color: azul, amarillo, rojo, verde, negro, café, celeste; números: uno, dos, tres; artículos: un, el; verbos en la forma imperativa: tome, dé, ponga; una preposición: a; unos pronombres: me, se, él, ella; unos adverbios: aquí, allá; y una conjunción: y.

Una regla que Gattegno propone para este método es la de introducir sólo una palabra o frase nueva a la vez, introduciendo la siguiente recién cuando los estudiantes manejan bien lo que han aprendido.

El método natural

La meta de enseñar un segundo idioma está relacionada a la comunicación. Según Terrell, la competencia comunicativa es que el estudiante entienda los puntos esenciales que un nativo hablante le diga en una situación comunicativa real, y que el estudiante pueda responder de una manera en que el hablante nativo entienda sin hacer un gran esfuerzo (que los errores del alumno no sean tan graves que distraigan al hablante nativo del contenido). Terrell propone que para lograr esa meta, no es

necesario que el estudiante aprenda a manejar las estructuras sin errores, sino que logre comunicarse lo más posible en el menor tiempo posible.

La precisión con que el estudiante maneje los patrones gramaticales al principio será muy rudimentaria, pero con el tiempo mejorará. Según Terrell, el estudiante debe adquirir un vocabulario grande, tan rápido como sea posible, y después aumentar y afinar su manejo de las estructuras. En las clases tradicionales, los estudiantes no pueden comunicar mucho porque no dominan todas las estructuras gramaticales. Puesto que los maestros esperan tal dominio, los estudiantes tienen miedo de hablar.

Terrell sugiere que todo el tiempo en el aula se use para actividades comunicativas (adquisición) y que leer explicaciones y hacer ejercicios sea fuera del aula, en el laboratorio de idiomas o en la casa (aprendizaje). La razón es que este método fue diseñado para estudiantes que no viven en el área donde se habla el idioma. Entonces, el aula ofrece la única oportunidad para la comunicación.

Terrell cree que no es necesario corregir errores del habla, sino sólo en los ejercicios escritos. El estudiante debe tener la oportunidad de hablar creativamente sin temer la vergüenza de ser corregido frente a sus compañeros.

Para que el alumno pueda concentrarse en la comprensión auditiva, se le permite responder en su lengua materna. Cuando ya comprenda el segundo idioma y se sienta más cómodo para usarlo, responderá en el segundo idioma y a su gusto.

Método basado en hablar

Un método bien conocido se llama *Método Lámpara*. Es un método que pone el acento en hablar. Cada día la persona tiene que aprender y memorizar un texto, y luego repetirlo a 30 o 50 personas. Al final del día, la persona examina su progreso. En este método la clave del aprendizaje del idioma, es la repetición.

De esta manera, después de un tiempo, el estudiante supuestamente reconocerá y entenderá lo que le dicen, y usará el idioma en una manera espontánea. El método incluye un libro, de gran ayuda para el estudiante nuevo, que explica los pasos de cada día y ofrece numerosas ideas creativas.

Método basado en la comprensión

Una idea más reciente es la de aprender un idioma por el hecho de acentuar la comprensión. En vez de memorizar textos, el estudiante primeramente trata de entender lo que le dicen.

La idea es que si una persona entiende lo que dice el texto, va a absorberlo y después usarlo en la conversación. La clave es que el idioma primero tiene que estar en la mente del estudiante, luego podrá usarlo.

En este orden de ideas, Mayora (2008), resalta que también es posible estudiar la enseñanza de las lenguas a través de otros autores, sin dejar de un lado el estudio de Brown (2001). Por lo tanto, realiza un análisis interesante de Kumaravadivelu, quien en el 2003 desarrolló un modelo pedagógico basado en tres parámetros dentro de una estructura de macroestrategias y microestrategias:

1. El parámetro de particularidad dicta que la enseñanza de las lenguas debe tener en cuenta la particularidad de los participantes, estudiantes y docentes, así como el contexto. Está en contra de la idea de que puede haber un método establecido con principios teóricos y actividades prácticas genéricas sin adaptarlo a cada contexto.

2. El parámetro de factibilidad implica una teoría de la práctica generada por el docente. Se basa en la idea de que la teoría de la práctica se tiene que generar a través de la práctica, analizando la información, identificando los problemas y considerando alternativas en un proceso continuo de reflexión y acción.

3. El parámetro de posibilidad se basa principalmente en una docencia crítica en la que enseñanza es parte de las relaciones intergrupales, pero reconociendo la identidad individual.

Es así como Mayora (ob. cit) reconoce que los tres parámetros describen principios diferentes y por lo tanto cada uno tiene un objetivo diferente; el parámetro de particularidad pretende la adaptación de la enseñanza a cada contexto, partiéndose de comprensión de las características y necesidades lingüísticas, socioculturales y políticos de cada grupo. El parámetro de factibilidad anima al docente a combinar teoría y práctica. Finalmente, el parámetro de posibilidad fomenta la idea de tener en

cuenta los conocimientos de los estudiantes y de ayudarlo en su desarrollo individuo y grupal.

Los parámetros antes mencionados se ponen en práctica a través de una serie de macroestrategias y microestrategias. Las macroestrategias son directrices generales basadas en ideas sacadas de la historia, teorías y experiencias de la enseñanza, pero sin restringirse a ninguna teoría particular. Sirven como pautas a tener en cuenta a la hora de desarrollar sus propias microestrategias, que son técnicas concretas y/o específicas a la situación y a las necesidades de los estudiantes.

Es necesario reconocer que las macroestrategias están enfocadas en ofrecer el máximo oportunidades de aprendizaje. Esta estrategia ve la enseñanza como proceso de crear y utilizar oportunidades de aprendizaje. En este proceso, el educador tiene que buscar el equilibrio entre su papel de director de la enseñanza y de mediador del aprendizaje. Además de minimizar las diferencias percibidas, reconoce la posibilidad de diferencias de percepción entre las intenciones e interpretaciones de los estudiantes y el educador.

Otra característica de las macrodestrezas es la de facilitar la interacción negociada, es decir, lograr la interacción significativa entre los estudiantes y entre estudiantes y educador. De esta manera se motiva a

los estudiantes a iniciar la comunicación y que no sólo se limiten a responder para potenciar el aprendizaje autónomo, tratando de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender, enseñándoles a dirigir y controlar su proceso de aprendizaje, al fomentar la conciencia sobre la lengua, cuando se anima a los estudiantes a prestar atención a las formas y funciones de la lengua haciéndola más explícita lo cual ayuda en el aprendizaje de las lenguas.

Como conclusión se puede decir que todo lo planteado en este capítulo lleva a conocer la importancia de las teorías de la adquisición del lenguaje y su influencia en el razonamiento verbal, por lo tanto, las macrodestrezas se contextualizan desde el input lingüístico al señalar la manera como los contextos lingüísticos, extralingüísticos y situacionales influyen en el uso de la lengua al integrar las destrezas de la lengua, es decir señalando la importancia de integrar las destrezas que tradicionalmente se separaban.

Finalmente, es necesario destacar el papel del docente en el logro de las macrodestrezas, al asegurar la relevancia social, es decir, se refiere a la necesidad de que el educador sea consciente del ambiente social, político, económico y educacional en que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje para aumentar la conciencia cultural.

Dicho otro modo, cuando el docente enfatiza la necesidad de tratar a los estudiantes como informadores

de la cultura animándolos a participar de manera que muestren sus conocimientos y a la vez su poder a través de las habilidades lingüísticas productivas y receptivas para potenciar su aprendizaje significativo en contextos reales de la vida cotidiana.



CAPITULO II

COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este capítulo se abordará lo referente a la competencia comunicativa para explicar el conocimiento, comprensión, análisis y uso de las habilidades lingüísticas.

Por lo tanto, es necesario hacer una revisión del término competencia comunicativa para lograr su uso efectivo. De modo que, su origen se remonta a mediados de los años 60, surge en Inglaterra un enfoque denominado “Enfoque Comunicativo” que tenía como propósito desarrollar las habilidades o competencias comunicativas en los alumnos del inglés como segunda lengua (ISL) y los alumnos de inglés como lengua Extranjera.

Uno de los representantes más notable del enfoque comunicativo y quien introdujo el término de competencia comunicativa, fue Dell Hymes, quien propone este término como una reacción a la teoría sobre la competencia lingüística y ejecución lingüística, propuesta a mediados de los años 50 por el lingüista Norteamericano Noam Chomsky.

Chomsky planteaba la existencia de una “caja negra” innata, o un “dispositivo para la adquisición del lenguaje” (LAD, Language Acquisition Device, por sus siglas en inglés), capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. La naturaleza

de este *LAD* no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje (Chomsky, N. (1957) citado en Ramos (2001, s/n)

Mientras que, Hymes (1962) citado en Akmajian, Demers, Farmers y Harnish (1999), consideraba que Noam Chomsky sólo se interesaba por un “hablante oyente ideal” del idioma, a quien atribuía la capacidad mental innata de conocer hasta de forma inconsciente la gramática de su idioma (competencia lingüística); la producción real y comprensión del habla que dicho hablante ejecuta correspondía a la actuación lingüística.

Por el contrario, la consideración de Hymes sobre la competencia comunicativa sugiere que el “hablante real” de un idioma necesita más que conocimiento gramatical para funcionar de manera comunicativamente efectiva en el mundo real. En 1971, Hymes señala que existen ciertas reglas sobre el uso del idioma que el hablante real pone en práctica cuando lo utiliza y que, de no conocerlas, las reglas de la gramática serían inútiles. Tales reglas, van desde conocer a *quién*, *dónde*, *cuándo* y *cómo* se expresará un mensaje, hasta el hecho de poder determinar:

- a) Si algo es (y hasta qué grado) gramaticalmente posible
- b) Si algo es (y hasta qué grado) factible o fácil de procesar
- c) Si algo es (y hasta qué grado) apropiado al contexto en el que se usa
- d) Si algo es (y hasta qué grado) se usa en realidad.

Para tal efecto, Canale y Swain (1980) comparten la concepción de Hymes respecto a la competencia comunicativa en un idioma y la amplían cuando describen el comportamiento comunicativo del hablante real de la lengua en tres dimensiones interrelacionadas, que en conjunto llevan al desarrollo de la competencia comunicativa: La primera dimensión, llamada Competencia Gramatical; referente a la habilidad que el hablante posee para producir y entender formas o estructuras correctas del idioma, desde el punto de vista sintáctico, léxico y fonológico.

La segunda dimensión, la Competencia sociolingüística; que implica saber usar el idioma apropiadamente en contextos sociales específicos y la tercera, Competencia estratégica, que consiste en la habilidad para transmitir información de manera efectiva a un interlocutor e incluye la habilidad del hablante para usar estrategias comunicativas verbales y no verbales, en la resolución de problemas que surgen en el proceso comunicativo debido a variables de producción o insuficiente competencia.

Al comparar la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa con la de Canale y Swain (1980), se observa que ambas consideran como aspectos importantes para el hablante/oyente real el conocimiento gramatical, social y cultural del idioma.

Sin embargo, la diferencia más notoria entre sus planteamientos es que los últimos incluyen en su clasificación la competencia estratégica y dentro de ésta las estrategias de comunicación, entre ellas el parafraseo, empleadas por el hablante/oyente durante el proceso comunicativo.

La competencia Comunicativa, en resumen, está vinculada estrechamente con los principios que rigen el comportamiento del lenguaje y la actuación del ser humano en relación con la cultura y la sociedad a través de aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos. A continuación, se describen las características de cada una de ellas.

Según Martín (2010), la competencia gramatical está relacionada con el dominio del código lingüístico con características y reglas del lenguaje verbal y no verbal como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

Esta competencia se relaciona directamente con el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.

Es importante mencionar que una teoría gramatical actual pueda ser preferida sobre otras para caracterizar esta competencia ni en qué manera una teoría gramatical es directamente relevante para la pedagogía de las segundas lenguas.

La competencia sociolingüística, según Canale y Swain (1980), incluye reglas socioculturales de uso y reglas de discurso, además, esta se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextuales y sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.

Igualmente, Canale y Swain (1980) reconocen que, en la

competencia sociolingüística, la adecuación de los enunciados está relacionada con el significado y la forma.

El significado tiene que ver con el propósito hasta el cual, las funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada.

En cuanto a la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico.

Es importante reconocer que las normas socioculturales demostrarán la manera que se producen y entienden los enunciados en un contexto comunicativo real.

Estas normas se basan en la aplicación de funciones comunicativas en un contexto sociocultural específico, en función del tópico, el rol de los hablantes, el entorno y las reglas que rigen la conversación. Las estructuras gramaticales buscan expresar una actitud y un mensaje apropiado en un contexto sociocultural determinado. Es decir, todos los componentes de los actos de comunicación son siempre necesarios para lograr la comunicación efectiva de los enunciados.

Otro tipo de competencia propuesta por Canale y Swain (ob. cit) es la competencia estratégica. Esta competencia consiste en la aplicación de las estrategias de comunicación,

tanto verbal como no verbal, que el hablante cabalmente competente pone en práctica para “compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación (performance) o con una competencia (competente) insuficiente” (s/f).

Es necesario reconocer que Canale y Swain establecen dos tipos de estrategias para lograr la competencia. La primera se relaciona con la competencia gramatical, tal como, parafrasear frases o estructuras gramaticales que no se dominan del todo o que fácilmente no logra recordar en algún momento específico y que pareciera vincularse más con la competencia sociolingüística.

Para Canale y Swain, es importante que el hablante sepa cómo acudir a estas estrategias, ya que pueden ser útiles cuando está en las primeras etapas del aprendizaje del idioma, porque en medida que más temprano sea su uso, mejor será su performance en el idioma y por lo tanto será más competente.

Producto de lo anterior, Areizaga (2001) realizó una investigación titulada Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo, en ella expresa que

Cuando el enfoque comunicativo puso en evidencia que la competencia comunicativa significa tanto el conocimiento como la habilidad de uso de la lengua

para la comunicación, hubo un intento de establecer una conceptualización paralela para la enseñanza de la cultura: se trata no sólo de adquirir conocimientos sobre la cultura meta sino de desarrollar las habilidades necesarias de uso (competencia y actuación en el ámbito norteamericano). Un paralelismo similar fue establecido entre los conceptos de interlengua e intercultural. (P. 162)

Lo anterior, según Areizaga (ob. cit) propone un tipo de competencia llamada competencia cultural, que fue presentada como una habilidad además de las cuatro ya conocidas (leer, hablar, escuchar y escribir). Dicho planteamiento fue respaldado en los años 80 por el Consulado Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés), al promover los “niveles de proficiencia cultural paralelamente a los niveles en las cuatro habilidades lingüísticas” (p.163).

Es necesario reconocer que esta aseveración fue objeto de varias críticas y le atribuye a la tradición positivista a la educación en los Estados Unidos al intentar eliminar el aspecto conductual del aprendizaje con matices culturales.

Es importante reconocer que la cultura tiene un papel importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya

que esta conlleva un patrón de conductas humanas con pensamientos, costumbres, comunicación, creencias, valores y la idiosincrasia propia del entorno que refleja la visión del comportamiento y por lo tanto influirá positivamente en el aprendizaje más significativo.

Ahora bien, la competencia, en sí, se refiere más a la habilidad de actuar efectivamente; habilidad esta que lleva inmersa conductas, conocimiento y actitudes que genera un pensamiento crítico a través de la observación y reflexión a través de la interacción para permitir la construcción de la identidad cultural y potenciar la transferencia, es decir, aprender lingüísticamente y sociolingüísticamente la relación entre la lengua y el contexto para lograr la adquisición del lenguaje de manera cognitiva y afectiva.

Finalmente, se hace necesario resaltar la necesidad de desarrollar competencias para favorecer la comunicación en diferentes etapas de educación, más allá del simple aprendizaje de estructuras gramaticales de una lengua extranjera.

Se trata entonces de rescatar la importancia del docente como mediador del conocimiento que conlleva más que una carga cognitiva, todo lo contrario, ese conocimiento debe profundizar en el campo afectivo del aprendiz.

Con ello no se quiere restar importancia al enfoque gramatical del idioma, se busca enseñar el idioma desde la visión funcional del mismo para lograr que se aprenda significativamente y reconozca la importancia de aprenderlo y aplicarlo en contextos reales y cotidianos.

Español: su origen

Para que ocurra el proceso de intercambio de expresiones se deben tomar en consideración algunos elementos que promueven una óptima comunicación entre las partes involucradas, tal es el caso del emisor, es decir el encargado de introducir una idea, la cual debe estar clara para que el receptor la entienda al recibirla, la cual a propósito puede ser verbal o no verbal atendiendo al canal que se use.

Por su parte, los mensajes deben ser claros lo cual se logra al ser el código conocido y manejado por ambos actores, entendiendo que debe haber un engranaje el lenguaje usado y así poder emitir opiniones y criterios con respecto a determinado tema, basados en propósitos específicos de comunicación.

El proceso de engranaje anteriormente expuesto hace que las personas y en nuestro caso investigativo, los estudiantes, se comuniquen y mejor aún, utilicen el lenguaje, de acuerdo a su necesidad y sobre todo con fines

específicos.

Es decir, la comunicación nace con el deseo que tenga el individuo de exteriorizar o compartir peculiaridades con los demás a fin de conseguir respuestas, haciendo notar la creatividad y alcance por lograr del individuo con el lenguaje, pudiéndose lograr esto al analizar las diferentes funciones que presenta el lenguaje, en primer momento expuestas por Karl Bühler y, sobre todo, las ampliaciones que Roman Jakobson elaboró a partir de ello según lo citado por Raffino 2019). Entre las funciones están:

1.- Función Referencial:

Se refiere al uso del lenguaje para indicar algún aspecto del universo exterior del emisor, es decir, de la realidad misma. Por ende, se centra en el mensaje a transmitir más que en el resto de los elementos comunicativos.

Se pueden notar en las producciones en español de los estudiantes una función referencial cuando estos tienen la inquietud de emitir características o detalles sobre algo o alguien de su entorno. Se presenta en el momento en que este se interesa por dar a conocer o informar al receptor alguna situación que este en su entorno o cotidianidad. En los ámbitos educativos es usual escuchar expresiones como ¡qué buena estuvo la fiesta del fin de semana! o que genial estuvo el partido de fútbol!! las cuales no son propias del contexto, pero si son expresión que informar sobre algo

que pudiera resulta interesante o necesario sacar a relucir.

2.- Función Emotiva

La función emotiva o expresiva del lenguaje tiene que ver con la realidad psíquica o emocional del emisor, en quien lógicamente se centra. A menudo contiene formas verbales en primera persona, aunque no necesariamente; en todo caso se basa en transmitir al receptor algún elemento de ánimo o de subjetividad del emisor.

La función emotiva, indica que, a través del lenguaje, el individuo puede dar a conocer a otra persona, el estado de ánimo que esté presentando en cualquier momento o situación. Se trata de comunicar al receptor con expresiones, la manera cómo se está sintiendo la persona, poniendo en su mayoría como eje central del enunciado y este puede ser de manera directa o indirecta con el uso de metáforas. En los estudiantes es constante el escuchar que están aburridos, hambrientos, cansados, felices, triste, apenados o adoloridos, entendiendo que están usando el lenguaje en español con una función específica que es transmitir la emoción

3.- Función Apelativa

También llamada conativa, es la que se centra en el receptor, pues busca producir en él una reacción deseada. Se trata de la función imperativa del lenguaje, la que

empleamos para lograr que otros hagan lo que deseamos, ya sea que les estemos pidiendo un favor, ordenando algo o amenazando si no lo hacen.

Esta función lleva a las personas a usar el lenguaje con diferentes objetivos que van desde indicar o dar instrucciones, ordenar o simplemente pedir un favor. En este caso no importa lo que sienta el emisor sino conseguir resultados del receptor. Esta función puede notarse tanto en docentes como estudiantes según el nivel en que se encuentren. El docente para lograr una reacción o respuesta de los estudiantes a través del lenguaje puede ordenar que hagan silencio, entren a clases, se sienten en lugares específicos o indique una asignación por su parte los estudiantes pueden apelar a otros al mandar a callar o pedir un lápiz prestado.

4.- Función Metalingüística

Esta función le permite al lenguaje hablar de sí mismo, ya que se centra en el código comunicativo, dándonos oportunidad de aclarar términos, preguntarle al otro si comprende o corregir el modo en que se dicen las cosas.

En esta ocasión, el propósito del lenguaje deja de ser el hablar del contexto, del emisor o del receptor, sino que centra la atención en la claridad del mensaje o de lo que se expresa. El contenido o la información es lo que

protagoniza en la comunicación y este se evidencia al poder cuestionar su comprensión, es decir preguntar si hay dudas al respecto para reafirmar lo dicho o fue eficaz la comunicación y no haya que corregir. Esta función o propósito del lenguaje, también se presenta en los docentes al preguntar si ha quedado clara la clase o alguna instrucción y al mismo tiempo en los estudiantes a usar frases como puede repetirlo otra vez e incluso pedir a otros compañeros asesoría de alguna actividad

5.- Función Fática

La función fática o relacional sirve apenas para comprobar que el canal de comunicación, en el cual se centra, está activo y podemos iniciar la transmisión del mensaje. No tiene ningún otro propósito y por lo general está comprendido por palabras desprovistas de otro sentido e incluso significado.

El lenguaje es fático cuando se usan expresiones que bien pueden ser fuera de contexto para estar seguro de que esta todo en orden entre la manera en que se envía el mensaje y la recepción. Es decir, sentir que el proceso de comunicación está funcionando y que el mensaje no se está perdiendo en el camino. En el caso del docente usa frases para comprobar de que no esté hablando y que el estudiante lo está siguiendo.

6.- Función Poética

La función poética se centra en el mensaje a transmitir pero también sobre el código en que se hace, ya que tiene lugar cuando buscamos embellecer, hacer más efectivo o más lúdico el mensaje, como en el caso de las rimas poéticas, los acertijos, los refranes y otros giros de lenguaje que se usan para hacer más potente y rica la comunicación.

Las personas usan un lenguaje poético cuando están interesados en que el mensaje se envíe de una manera atractiva para captar la atención del receptor, haciéndolo sentir cómodo, interesado y agradado con el contenido y así lograr una efectiva comunicación.

Entonces son diferentes los propósitos con que las personas, en este caso los estudiantes, emplean el lenguaje en español lo cual supone que cada forma satisface sus intereses para poderse comunicar en cualquier contexto o situación que se le presente y alcanzar resultados favorables. Sin embargo, luego de haber analizado estos propósitos de las personas al usar el lenguaje en español para un mejor desarrollo, se hace necesario abordar cómo es el proceso de aprender otra lengua que no es la nativa y qué implican las producciones de esta lengua extranjera.

La competencia comunicativa y la competencia estratégica en la producción oral

Con relación a la producción oral, Yáñez (2002) cita a Monroe y Ehninger (1975) quienes sostienen que los aspectos y dimensiones relacionadas con la producción oral son: *repetir*, lo cual consiste en articular las palabras, frases u oraciones que han sido previamente pronunciadas por el otro interlocutor o en una lectura en voz alta de textos escritos. Durante la repetición el hablante no expresa sus propios pensamientos sino los previamente expresados por otros interlocutores ya sea de forma oral o escrita.

Hablar está directamente relacionado con el discurso y en ella no existe interacción entre los interlocutores, es decir, quien habla expone unas ideas con el fin de comunicarlas y no con la intención de recibir retroalimentación por parte del (los) receptor (es).

Por otra parte, la *conversación* requiere de la interacción entre los interlocutores para poder expresar sus reacciones y responder a ellas en cuanto a lo expresado por uno o más hablantes. Se puede señalar también que como afirman Harmer (1983) y Nolasco y Arthur (1994) la producción oral puede estar relacionada con el desarrollo de la fluidez más que con el hecho de ser exactos durante el proceso comunicativo.

Es importante la producción oral de los estudiantes de ILE dentro de las entrevistas, porque éstas representan un contexto natural donde pueden darse las tres dimensiones de

la producción oral; repetir, hablar y conversar, que a la vez llevarían al aprendiz a hacer uso de su competencia estratégica para compensar los requerimientos de la conversación o acto comunicativo durante las entrevistas orales. Esto permitiría igualmente evitar limitaciones discursivas como: silencios, evitar hablar de un tópico, abandonar un mensaje, etc.

En relación a las bases teóricas que sustentan esta investigación es necesario hacer referencia a la competencia comunicativa, ya que esta representa la meta a alcanzar durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

Los procesos de adquisición y aprendizaje de habilidades lingüísticas

Es de hacer notar que, para efectos de la presente investigación, se tomará la teoría de Krashen (1987) en Patsy y Spada (1995), no para explicar la adquisición de un segundo idioma sino la de un idioma extranjero, dado que ambos términos guardan diferencias notables y que son señalados claramente por Brown:

El inglés como segunda lengua (ISL) es aquel donde los contextos de aprendizaje de la lengua meta que se enseña en las aulas de clases están inmediatamente disponibles para el aprendiz tanto dentro como fuera de ellas. Mientras que el inglés como lengua extranjera (ILE) está representado por aquellos contextos del idioma en donde los estudiantes no tienen un contexto inmediato para la comunicación más que el salón de clases (Brown, 1994a:120).

En términos más sencillos, la diferencia entre ISL e ILE radica en que el primero se da en regiones donde el idioma meta es la lengua oficial o al menos una de las oficiales del país donde el aprendizaje tiene lugar. Por ejemplo, enseñar inglés a no nativos en los Estados Unidos, Australia, Inglaterra, etc, es enseñar ISL; mientras que el inglés como Lengua Extranjera es aquel que se aprende en países donde la lengua oficial es otra, por ejemplo: Venezuela, China, Francia, Perú, etc.

Las desventajas del segundo contexto de aprendizaje son relevantes, principalmente porque el tiempo de exposición al idioma que se aprende se circunscribe casi exclusivamente al aula de clases. Sin embargo, tampoco puede decirse que en la situación de ILE no se produzca el proceso de adquisición.

Patsy y Spada (1995) describen las cinco hipótesis que constituyen el centro de la teoría de Krashen: la hipótesis de la distinción de los procesos de adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo.

La hipótesis de la distinción de los procesos de adquisición y aprendizaje enfatiza el hecho de que en el aprendiz adulto de un idioma extranjero se pueden dar 2 procesos distintos para llegar a dominar la nueva lengua.

El primero, es el proceso de adquisición que se da de forma inconsciente y es responsable de iniciar la producción de habla y desarrollar la fluidez del hablante del idioma.

El segundo proceso, es de tipo consciente llamado aprendizaje; en él, el aprendiz focaliza su atención en la forma

del idioma (estructuras, patrones, reglas, etc) y en la corrección de errores de habla a través del estudio.

La distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje no es tan radical como Krashen la planteaba, pues ciertos investigadores como Swain, en Woodfield (1998), afirman que es difícil separar lo consciente (aprendizaje) de lo inconsciente (adquisición) y que estos dos procesos de manera conjunta permiten explicar el grado de dificultad y de dominio diferente que se da en el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua.

La segunda hipótesis planteada por Krashen, en Patsy y Spada (1995) es **La Hipótesis del Monitor**, la cual describe un proceso que se da en el sistema de lo aprendido y se encarga de hacer cambios menores o pulir aquello que ha sido producido por el sistema de adquisición que opera en el aprendiz del idioma.

Este proceso se da a cabalidad cuando el hablante/escritor cumple y cuenta con las siguientes condiciones: suficiente tiempo para pensar y usar conscientemente las reglas gramaticales del idioma; cuando focaliza su atención en lo que es correcto y en la forma del idioma y cuando el aprendiz conoce las reglas gramaticales que puede aplicar para comunicar sus ideas.

Según esta hipótesis, existen 3 tipos de usuarios del monitor: los primeros son los **“monitores abusivos”** los cuales, aunque cuentan con las tres condiciones descritas anteriormente para utilizar correctamente el conocimiento gramatical, no se atreven a hablar sino están seguros de que lo que van a decir

está correcto y, por tanto, no usan naturalmente el idioma meta.

El segundo tipo de monitores es **“monitor ineficiente”** que se caracteriza por ignorar o hacer poco uso de las reglas de la gramática cuando está hablando en el idioma meta, sólo corrige su producción oral a través de un sentido intuitivo de lo correcto o incorrecto.

Por último, se tiene a los **“monitores óptimos”** los cuales constituyen “el tipo ideal” de hablantes porque usan a cabalidad su conocimiento gramatical cuando cuentan con las condiciones de suficiente tiempo, deseo de prestar atención a la forma y a lo correcto y tienen conocimiento de las reglas del idioma. Este tipo de monitores, son además la meta que se quiere alcanzar cuando se enseña un idioma extranjero.

Si se toma en cuenta lo descrito anteriormente sobre las características de cada tipo de monitor, se puede llegar a concluir que a los monitores abusivos se les haría muy difícil el uso de estrategias de comunicación ante una dificultad comunicativa; probablemente, en tal situación ellos optarían por callarse o “cambiar el hilo” de la comunicación.

Por otra parte, los monitores ineficientes, aunque pudieran hacer uso de dichas estrategias para comunicar sus ideas, no existe la certeza de hasta qué punto estarían dispuestos a hacer uso de las mismas de manera efectiva, puesto que este tipo de monitores presta poca atención a la claridad de sus producciones orales y a la forma cómo sus interlocutores perciben sus mensajes.

En este sentido, los monitores óptimos serían quienes ante

una dificultad comunicativa emplearía adecuadamente las estrategias de comunicación para solventar las deficiencias comunicativas que se pudieran presentar en la interacción oral con un interlocutor.

Uno de los roles del docente de español o inglés es el de tratar de convertir a sus alumnos en usuarios óptimos del monitor y para ello el uso oportuno de estrategias de comunicación es de considerable relevancia.

Cuando la enseñanza de la lengua se conduce bajo el enfoque comunicativo, las estrategias que incluyen un vacío de información (*information gap activities*) resultan muy oportunas (Allen y Corder, 1975).

En cuanto a **La Hipótesis del orden natural**, ésta señala que las reglas de un idioma se adquieren de una forma predecible: algunas reglas son adquiridas tempranamente y otras luego.

Stephen Krashen, señala que el orden natural de adquisición de un segundo idioma no es el mismo que el orden que usualmente se utiliza para enseñar las reglas del idioma en las aulas de clase. Una de las diferencias más importantes que distinguen los procesos de adquisición y de aprendizaje de ISL e ILE es que en el primero, se puede seguir más el orden natural, mientras que, en el segundo, limitaciones de diversa índole imponen un orden no natural (Patsy y Spada, 1995).

Esto implicaría que posiblemente el orden que se sigue en la enseñanza de idiomas, incluso en la lengua materna, es posible que no se ajuste al orden natural de adquisición de una lengua y por lo tanto, los alumnos se verán obligados a aprender y emplear

vocabulario y estructuras que aún no han sido adquiridas, lo cual es una razón para enseñarles a usar estrategias comunicativas compensatorias que les ayudarían a transmitir de manera efectiva sus mensajes durante la interacción oral.

Una de los planteamientos más importantes de la teoría de Krashen, es el referido a **La Hipótesis del input**, la cual plantea que el aprendiz de un idioma es capaz de adquirir la lengua meta, si está expuesto a un input (estimulo) comprensible, es decir, si lo recibe con frecuencia y abundancia y si es capaz de entender mensajes que contengan estructuras y formas del idioma que están un poco más allá del nivel de competencia que para el momento posee el aprendiz.

Esta hipótesis sostiene que es necesario que el aprendiz reciba repetidamente input del idioma meta que lo lleve de una etapa que Krashen denominó “i” a la etapa “i+1”, donde +1 viene a ser el nuevo conocimiento y comprensión de estructuras que están más allá del nivel de competencia que posee el aprendiz al recibir el input. En esta hipótesis, el aprendiz comprende mensajes de la etapa i+1 porque utiliza más que su conocimiento lingüístico del idioma para entender los mensajes, es decir, se vale de sus conocimientos del mundo, del contexto y de la información extralingüística que provee el contexto.

Se podría decir que cuando en un determinado acto comunicativo como las entrevistas orales en inglés el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a estrategias comunicativas, éstas pueden funcionar como una suerte de puente que ayudaría al alumno a transitar el camino entre “i” e “i+1”, cuando se expresa en el idioma meta o cuando trata de comprenderlo, con

lo cual se confirma la estrecha relación que existe entre esta hipótesis y la relevancia del uso de estrategias de comunicación.

Por último, **La Hipótesis del filtro afectivo** surge como complemento de la hipótesis del input, puesto que según Patsy y Spada (1995:27) Krashen admite que el input comprensible “es una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición de un idioma”.

La hipótesis del filtro afectivo, supone que en la mente del aprendiz existe una barrera imaginaria que le induce o le previene para usar el input que pueda estar disponible en el ambiente. Si el filtro (barrera imaginaria) está alto (up) podría deberse a que el aprendiz está bajo estrés, desmotivado o poco concentrado y, por tanto, indisposto a aprovechar el input disponible en el aula de clases o en el contexto inmediato.

Cuando el filtro está bajo (*down*) es porque el aprendiz está relajado y motivado y, por ende, dispuesto a aprovechar la cantidad de input que el ambiente le provee.

También esta hipótesis se relaciona con el tema de investigación de este proyecto, puesto que el uso eficiente de estrategias comunicativas compensatorias ayudaría a reducir el estrés que se puede generar tanto en el emisor como en el receptor por no disponer o comprender una unidad lingüística necesaria para que la comunicación se desarrolle con éxito, y, por ende lo motivaría a aprovechar el input que le provee el contexto inmediato.

A manera de conclusión, se podría decir que la teoría de Krashen (1987), en Patsy y Spada (1995), permite entender el proceso de adquisición/aprendizaje de ILE y ayuda a los investigadores a explicar más fácilmente las dificultades que enfrenta un aprendiz de inglés en un país como Venezuela, donde este idioma no es la lengua oficial.

Es decir, esta teoría permite explicar que los aprendices de ILE cuentan con menos contextos propicios para la adquisición (hipótesis adquisición vs. aprendizaje), teniendo que obedecer un orden de enseñanza impuesto por el sistema educativo y que contrasta con la hipótesis del orden natural.

Además, explica por qué el input que reciben del contexto es menor al que recibiría un aprendiz de ISL (hipótesis del input). Todo ello tiene consecuencias en lo afectivo (hipótesis del filtro afectivo) y en el uso del monitor (hipótesis del monitor) que cada aprendiz utiliza para mejorar su competencia comunicativa.

Es evidente que la teoría propuesta por Krashen, en Patsy y Spada (1995) ha ejercido notable influencia en la manera como se ha venido explicando el proceso de adquisición de un segundo idioma.

Pues hoy en día ante la interrogante ¿cómo se adquiere una segunda lengua?, muchos profesores de idiomas, e inclusive algunos lingüistas, no dudarían en decir que esto ocurre cuando se recibe un input comprensible combinado con la alta motivación y autoconfianza del aprendiz (filtro afectivo bajo) que le permita comprender mensajes que están más allá de su nivel actual de competencia (principio de $i+1$) en el idioma

meta (Woodfield, 1998). Es decir, tiende a referirse a la teoría de Krashen como una teoría factible para explicar el proceso de adquisición de L2.

No obstante, algunos investigadores como Swain, en Woodfield (1998), critican ciertos aspectos de la teoría de Krashen como el hecho de separar y explicar los procesos de adquisición y aprendizaje como dos fenómenos aislados y distintos, así como el proponer como condiciones indispensables para la adquisición de L2 las hipótesis del input y del filtro afectivo. Swain (1998), en Woodfield (1998) considera que aunque las hipótesis de Krashen, principalmente la del input y la del filtro afectivo contribuyen a la adquisición de la lengua meta, éstas necesitan del complemento que él llamó “**hipótesis del output**”.

La hipótesis del output señala que para la adquisición de L2 se necesita más que la comprensión del input presente en el contexto inmediato de aprendizaje del alumno, pues es necesario que el aprendiz produzca (output) en L2 según los requerimientos del input (Woodfield, 1998). Swain (en Woodfield, 1998) asume que la hipótesis del output contiene 3 funciones interrelacionadas que facilitan el aprendizaje/adquisición del idioma meta.

Estas funciones son: a) **toma de conciencia**, la cual se refiere al hecho de que al producir habla/escritura, los aprendices notan que en ciertas circunstancias su conocimiento lingüístico presenta dificultades para producir ciertas formas lingüísticas en el L2.

Lo anterior conlleva por tanto a b) **prueba de hipótesis**, es decir, ante la dificultad lingüística encontrada, los aprendices de L2 tienden a generar y probar nuevas alternativas para expresar sus ideas, lo cual les ayuda a solventar tal dificultad y por ende a ir aprendiendo y/o adquiriendo formas alternativas para expresar sus mensajes. Aquí, las estrategias comunicativas ayudarían a llenar el vacío que surge durante la función de toma de conciencia propuesta por Swain.

Una vez que el aprendiz se da cuenta de que existe un vacío lingüístico en su producción y genera formas alternativas para solventarlo, indudablemente se encuentra inmerso en la c) **reflexión metalingüística** del output, lo cual se refiere al hecho de que, al tratar de solventar un problema en su output, los aprendices hacen una reflexión consciente acerca de la naturaleza del sistema del idioma (Woodfield, 1998).

En relación con la investigación aquí propuesta, la hipótesis del output de Swain permite vincular estrechamente las estrategias de comunicación durante las entrevistas orales en inglés con cada función del output como procesos interrelacionados.

Se supone así que cuando el entrevistado se ve en la necesidad de producir habla (*output*) en el idioma meta, pudiera tomar conciencia de vacíos lingüísticos que pudieran requerir que el hablante comience a probar formas alternativas como el parafraseo, solicitudes de ayuda al interlocutor o cambio de código, para llenar tales vacíos y poder comunicar efectivamente sus mensajes al entrevistador.

El empleo de estrategias comunicativas de logro ante una dificultad lingüística del aprendiz, por supuesto depende del proceso reflexivo que él mismo hace del obstáculo lingüístico encontrado en su producción, así como de las posibles formas o alternativas que se podrían emplear para solventar tal dificultad, pudiendo optar, por tanto, al uso efectivo de estrategias de compensación.

Estrategias de comunicación en las interacciones orales

Las estrategias de comunicación son un aspecto fundamental en el desarrollo de la competencia estratégica, ya que permiten a los aprendices de un idioma solventar fallas en la comunicación debido a variables de producción o insuficiente competencia (Canale y Swain, 1980).

Es de hacer notar que la definición de estrategia de comunicación está estrechamente vinculada a la resolución de problemas y, según Tarone (1977:125), “son utilizadas por un individuo para superar la crisis que ocurre cuando las estructuras del idioma son inadecuadas para transmitir efectivamente el pensamiento del individuo”.

Al respecto, Faerch y Kasper, citados por Kasper y Kellerman (1997:2), coinciden con Tarone en la definición de estrategias de comunicación y añaden que éstas son: “planes potencialmente conscientes para solventar lo que se le presenta a un individuo como un problema para alcanzar una meta comunicativa particular”.

Es necesario señalar que pareciera existir una similitud entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación.

Sin embargo, los autores establecen claras diferencias entre ellas; por ejemplo, Brown (1994b) establece que:

En el campo de la adquisición de segundas lenguas se ha distinguido entre dos tipos estrategias: *estrategias de aprendizaje* y *estrategias de comunicación*. La primera se relaciona con el input- con el proceso, almacenaje y recuperación, es decir, con asimilar mensajes de otros. La última pertenece al output, cómo expresamos el significado productivamente, cómo le enviamos los mensajes a los otros (p 114).

Esta distinción deja clara la separación conceptual que existe entre ambos tipos de estrategias, así como también la posibilidad de que sin ser iguales tiendan a producirse, sea en un aula o en un contexto más libre.

En lo que sí existe bastante acuerdo entre los investigadores de lenguas extranjeras es en cuanto a la clasificación de estrategias de comunicación, para las cuales se proponen diferentes taxonomías. Una de las primeras taxonomías en surgir fue la de Tarone (1977), la cual clasifica las estrategias de comunicación en tres grandes dimensiones: el parafraseo, los préstamos y las reducciones.

El parafraseo se evidenciaba por el uso de aproximaciones al término que se busca acceder, por medio del uso de sinónimos, términos superordenados, palabras generales, hipónimos u otros; circunlocuciones que incluyen típicamente la descripción, definición y ejemplificación de los términos desconocidos; por la invención de palabras dando origen a falsos cognados, o la

mímica (Tarone, 1977).

Los préstamos estaban vinculados al uso de la traducción literal y pedir asistencia al interlocutor. Por último, las reducciones se reflejaban mediante la evasión y el abandono del mensaje por carencias léxicas.

Como reacción a la clasificación de Tarone (1977), hoy en día es muy aceptada la taxonomía propuesta por Faerch y Kasper (1983), la cual, al igual que Tarone divide en tres grandes dimensiones las estrategias comunicativas, pero asignándole nombres e indicadores distintos: las estrategias de reducción, las compensatorias o de logros y las estrategias de interacción.

Las estrategias de reducción están asociadas con evitar, cambiar o abandonar la meta de una conversación cuando se enfrenta una dificultad comunicativa. Entre las estrategias de comunicación que se incluyen en este grupo se encuentran: el abandono del mensaje, y la reducción formal para evitar errores (esta estrategia incluye las dos anteriores).

Las estrategias compensatorias o de logros se caracterizan por el uso de recursos alternativos de comunicación; entre ellas se encuentran la aproximación, la circunlocución, la ejemplificación, la reestructuración, el cambio de código, la invención de palabras, la lexicalización, la traducción literal, entre otras.

Las estrategias de interacción son principalmente utilizadas cuando se da una interacción entre dos o más personas e incluye las solicitudes de ayuda y la mímica que incluye los gestos corporales (Yule y Tarone, 1997).

Entre los tres tipos de estrategias descritos anteriormente, las estrategias compensatorias son las que contribuyen más directamente a mantener la comunicación; es decir, a expresar de forma eficiente los pensamientos e ideas del hablante.

Se puede decir que al hablar de estrategias comunicativas compensatorias en contextos de aprendizaje de idiomas se habla de formas de llevar a cabo sin mayores obstáculos el proceso comunicativo en el idioma meta, aun cuando no se cuente con el léxico apropiado para cierta situación comunicativa.

Muchas de las estrategias de logro mencionadas anteriormente, resultan necesarias y beneficiosas para que los aprendices de idiomas puedan mantener una comunicación incluso con hablantes nativos del idioma inglés, sin necesidad de recurrir a estrategias de reducción ante el desconocimiento u olvido de términos o incomprensión de expresiones emitidas por el interlocutor.

Por lo tanto, el parafraseo “Es una estrategia conversacional que contribuye al desarrollo de la competencia estratégica y que consiste en decir lo mismo de forma diferente” (Tarone, 1981: 62).

En el parafraseo se incluirán las aproximaciones, las circunlocuciones, la invención de palabras y la mímica. La **transferencia** comprenderá el cambio de código, el pedir asistencia y el uso de la traducción literal; y la **reducción**, estará compuesta por la evasión del tópico y el abandono del mensaje.

Es necesario señalar, que la única diferencia entre las dimensiones de las taxonomías de Tarone (1977) y Faerch y

Kasper (1983) con respecto a la que se adoptan en este estudio es la dimensión denominada **transferencia**, que vendría a reemplazar los términos de “préstamos” o “estrategias de interacción” usados por los autores antes citados.

Cada una de las estrategias de comunicación poseerá indicadores específicos que permitirán clasificarlas de una manera mucho más fácil.

Es innegable que cuando una persona habla, escribe o parafrasea hace uso de recursos lingüísticos cohesivos entre los que destacan especialmente las palabras funcionales y de contenido, lo que Halliday y Hasan (1976) y Porro (2002) llaman cohesión, entendida por ambos como la propiedad semántica que establece relaciones, articulaciones o vínculos entre las palabras de un texto oral o escrito y hacen que se le perciba como tal.

Halliday y Hasan (1976) definen la **cohesión lexical** específicamente como el efecto integrado que se produce en el texto por las palabras de contenido usadas en el mismo y que permiten conectar una información con otra de manera organizada.

La cohesión lexical se refleja a través de diferentes tipos de **relaciones lexicales** que se clasifican en dos grandes tipos: las de reiteración y las de colocación, y que resultan pertinentes para la codificación de la dimensión aproximación correspondiente a la estrategia del parafraseo.

Las relaciones lexicales de **reiteración** incluyen las **repeticiones puras** de una misma palabra, **palabras generales**,

como: problema, situación, cosa o algo; **sinónimos** y términos **superordenados**.

En cambio, las relaciones lexicales de **colocación** representan un tipo de cohesión lexical que se da entre palabras que suelen ser usadas al hablar o escribir acerca de un tópico determinado.

Incluyen el uso de palabras de significado opuesto que son mutuamente excluyentes, o **complementarios**, como hombre-mujer, macho-hembra, frío-caliente; **antónimos**, que son palabras con significados opuestos entre las que existe una relación gradual (ej: alto-medio-bajo, blanco-gris-negro); **conversos**, donde existe un sentido de reciprocidad entre las palabras que hace que una implique la otra (Ej: llamar-contestar, ahorrar-gastar, escribir-leer); **hipónimos** de un mismo término superordenado (ej: manzana como hipónimo de fruta o zapato como hipónimo de calzado).

Así como también se relaciona con las **series de palabras no ordenadas**; es decir que entre ellas no existe un orden preestablecido, pero están relacionadas por pertenecer a un mismo campo semántico (Ej: cuando se habla de computadoras se pueden mencionar palabras relacionadas a estas como: ratón, teclado, monitor, cornetas, etc.).

Por último, las **series de palabras ordenadas** que son aquellas entre las que sí existe algún tipo orden (Ej: martes, miércoles, jueves; fuerte, bolívar, real) (Halliday y Hasan, 1976). Estas relaciones lexicales sirvieron como indicadores de las dimensiones del parafraseo que les permitieron a los autores de este estudio clasificar con mayor certeza los ejemplos generados

por los entrevistados en la negociación de significados.

Se asume, además, que a la par del uso de relaciones lexicales particulares, el alumno deberá usar eventualmente descripciones, definiciones o clasificaciones, por lo cual resulta necesario definir qué se entenderá por cada una de ellas. Trimble (1985) explica que la descripción es una función comunicativa donde se provee al interlocutor o receptor de las características, funciones o procesos que involucra la información aportada.

Las descripciones pueden ser físicas, en las cuales se dan las características físicas de un objeto, persona o animal, así como la relación espacial de las partes del objeto descrito entre sí y con el todo. Este tipo de descripciones involucra características como: dimensión, forma, peso, color, textura, material y volumen.

Las descripciones funcionales son otro tipo de descripción que involucran detallar el propósito o uso de un objeto y la forma en la cual cada parte del mismo funciona en relación con el resto. Por ejemplo, una guillotina es una herramienta utilizada para cortar papel con precisión.

Otro tipo de descripción son las **descripciones de procesos** que, como su nombre lo indica, tienen como finalidad describir los pasos de un procedimiento, el orden en el cual estos pasos ocurren, la meta del procedimiento y la dependencia de estos pasos con los previos.

La **definición** es otra función comunicativa en la cual se proporciona información sobre un término específico que pudiera permitir al lector o interlocutor entender el significado

del mismo.

Esta función comunicativa se puede dividir según la cantidad de información que se provea en ella en: **formales**, las cuales proporcionan al receptor el término que se define, la clase a la cual pertenece dicho término y las características que lo distinguen de otros términos pertenecientes a la misma clase (Ej: un helicóptero es un aeroplano con un aspa grande en la cima); **semiformales**, que sólo hacen mención a dos de las tres características de las definiciones formales (Ej: un televisor es un aparato audiovisual).

Por último, **no formales**, que son utilizadas sin la intención de proveer información precisa sobre el término que se define, sino más bien con la finalidad de familiarizar al lector o interlocutor con el mismo. Esto puede hacerse a través de un sinónimo o antónimo (Ej: un diccionario es un libro, lo opuesto de esclavitud es libertad) (Trimble, 1985).

La clasificación, es también definida por Trimble (1985), como un tipo de función comunicativa que, al igual que la definición, está orientada a proveer información precisa al receptor para la identificación del término que se clasifica.

Está muy relacionada con el pensamiento del individuo y se puede dividir en tres tipos:

1.- **Completa**, donde se provee al lector del nombre de la clase a la que pertenece el término, los miembros de esa clase y las bases para su clasificación (Ej: el reino animal se divide en: humanos y animales. Los humanos son aquellos seres que poseen capacidad de razonar, mientras que los animales actúan

por instinto).

2.- **clasificación parcial**, es muy parecida a la completa, pero sólo provee al lector o interlocutor dos tipos de información: el nombre de la clase y los miembros de la misma. (Ej: la superficie terrestre se divide en: suelo, subsuelo y roca madre).

3.- **la clasificación implícita**, que se puede expresar mediante partes del discurso que no tienen como función retórica clasificar directamente una información, sino que más bien dicha clasificación se aprecia mediante el contexto, aunque no existan los términos necesarios para identificarlas (Ej: cuando se habla de la cadena alimenticia, los herbívoros parecen ser los animales más saludables y aptos para el consumo. Sin embargo, los carnívoros proveen al organismo de sustancias beneficiosas para su completo desarrollo). Todas estas funciones comunicativas resultan relevantes para el presente estudio, porque sirven de marco para poder analizar las respuestas proporcionados por los estudiantes durante las entrevistas. (Trimble, 1985, p.23),

Por lo antes mencionado, es conveniente contrastar tales funciones comunicativas por medio de la entrevista. Al respecto, Cuervo y Diéguez (1998:176) definen la entrevista como una forma de expresión oral normalmente bipersonal en la que el diálogo es fundamental; pero se trata de un diálogo un tanto especial, ya que en el lenguaje del entrevistador predomina la función interrogativa y el entrevistado se convierte en el agente principal de esa forma de expresión.

Campusano (2000) coincide con Cuervo y Diéguez (1998) al definir la entrevista, añadiendo que durante una entrevista no sólo se hacen preguntas y se proporcionan respuestas mecánicamente, sino que también se puede presentar una conversación libre dependiendo del tema que se aborda, la claridad con la que se expresan las ideas, las necesidades comunicativas del momento, entre otras.

También Madsen (1983: 162) considera que la entrevista es un tipo de estructura que “provee un contraste importante con otros formatos de pruebas porque en vez de simplemente recitar una información, el estudiante realmente está hablando con alguien” satisfaciendo, por tanto, las dimensiones (hablar y conversar) que involucran el concepto de producción oral que se ha adoptado en esta investigación.

Por otra parte, Johnson (2000) plantea que las entrevistas orales para determinar el nivel de suficiencia de un alumno se caracterizan por la predominancia de un plan predefinido por parte del entrevistador, quien se encarga de determinar las direcciones que tomará la entrevista, establecer quién habla, sobre qué se habla y hasta por cuánto tiempo lo hará. Johnson (2000) considera que las entrevistas son un evento de habla de dos tipos: la entrevista de investigación y la entrevista sociolingüística.

La primera de ellas se caracteriza por estar directamente relacionada con la teoría conductista de estímulos y respuestas, donde el entrevistado proporciona el estímulo y el entrevistado responde a él.

El segundo tipo de entrevista, permite al entrevistado participar más activamente en el intercambio oral y a su vez cambiar de roles con el entrevistador (Mishler, en Johnson, 2000).

Johnson (2000) concluye que el tipo de entrevista más utilizado para determinar el nivel de suficiencia en el idioma de un alumno es la entrevista de investigación, en la que no es tan importante el contexto donde se lleva a cabo la misma, sino más bien lo que el alumno dice en el momento de la entrevista. Por tal motivo, esta autora considera que una entrevista no puede ser una conversación porque en esta última, “los participantes tienen los mismos derechos y deberes en cuanto a la toma de la palabra y el tópico del que se habla” Van Lier, en Johnson (2000: 218).

Como conclusión se puede decir que todo lo planteado en este capítulo permite al hablante obtener información relevante acerca de las habilidades lingüísticas y cómo estas pueden presentarse de la mejor manera y favorecer la comunicación efectiva, bien sea en la lengua materna, como la segunda.

De esta manera se está favoreciendo el razonamiento, tanto verbal como escrito, a partir del conocimiento, comprensión, análisis y uso del lenguaje como medio de transmisión de ideas y conocimientos.

Por otro lado, la conversación no sigue un plan predeterminado de ejecución, lo que la diferencia de una entrevista. Así como también, todas las definiciones de entrevista expuestas anteriormente se conjugan y fusionan

en este trabajo para generar la descripción de la entrevista como un intercambio comunicativo oral y bipersonal entre un entrevistador y un entrevistado sobre diversos tipos de temas, donde el entrevistador proporciona variados tipos de estímulos como las preguntas sobre opiniones personales o sobre imágenes a objeto de obtener una respuesta o reacción lingüísticas por parte de su interlocutor, quien se involucra activamente en la negociación de significados



CAPÍTULO III

COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este capítulo se presentarán estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de las habilidades lingüísticas como: leer, hablar, escribir y escuchar. Así mismo, se explicarán las competencias necesarias para lograr el desarrollo las dichas habilidades y destrezas, especialmente desde la perspectiva de las destrezas productivas y receptivas, el perfil del docente y el diseño instruccional para lograr tal fin.

En principio, es importante realizar el abordaje de la competencia lingüística, explicado este como el enfoque lingüístico que posibilita a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el socio-lingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Así pues, que también se puede

considerar la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc.

Dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Es por esto que las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este

componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable.

Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno.

Destrezas comunicativas en el diseño instruccional

Destreza comunicativa Según Barruto (1979) la destreza oral es la capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme. (p.3)

De tal manera podemos decir que la destreza comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad dada.

Así pues, se puede afirmar que dicha competencia es integral ya que involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, así como con los demás sistemas en general.

El diseño instruccional se constituye en el plan didáctico implementado en las instituciones educativas, a través del cual se manifiestan las estrategias didácticas para fomentar la ejecución y evaluación de contenidos.

En el diseño que se presenta a continuación se muestran algunos ejemplos de la mejor manera para presentar los contenidos conceptuales. Así como los contenidos procedimentales para permitir la asociación de conocimientos previos con el nuevo contenido además de la descripción de los diferentes eventos ocurridos en el pasado.

Mientras que por el lado de los actitudinales se encuentran la participación activa de los estudiantes, la concientización del nuevo conocimiento y la actitud crítica hacia los contenidos para lograr un aprendizaje significativo

Enseñanza de las cuatro destrezas

Cuando se habla de las destrezas, se refiere a las siguientes cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir. Su enseñanza depende de varios factores, tales como se detallan a continuación.

En los primeros niveles de educación es necesario hacer una prueba diagnóstica para determinar las habilidades y destrezas ya adquiridas. Si el programa del grado anterior no pudo cumplirse en su totalidad, es indispensable planificar la forma de presentar y ejercitar esa parte inconclusa. El aprendizaje y estudio de un idioma requiere continuidad y no pueden dejarse aspectos sin tratar, debido a que éstos le harían falta al alumno en su trabajo posterior.

Se le debe explicar al alumno la necesidad de esa continuidad, para que él entienda también por qué es indispensable asistir a clase, ya que, para aprender un idioma, es necesario enfocarse en la comprensión oral, escrita, lectora del mismo y esto no se puede estudiar sólo por el texto. Este es un material de apoyo, de reafirmación de lo visto en clase, pero no sustituye nunca al trabajo activo que se realiza en el aula.

Se deben utilizar las expresiones de aprobación que contienen los programas para estimular la actuación de los alumnos. No conviene utilizar siempre la misma palabra, por ejemplo “excelente”, para toda respuesta de los

alumnos, ya que entonces perdería su carga semántica. Es mejor usar diversas expresiones de acuerdo con la calidad de la actuación del alumno: muy bien, bien, es correcto.

Es necesario dar a los alumnos una breve explicación acerca de la importancia de la asignatura e informarles cuál es su objetivo general. Los alumnos deben saber desde el primer momento para qué les va a servir esta asignatura en el futuro; ésta sería, además, una forma de interesarlos en su estudio.

Se debe promover la participación de los alumnos en todas las actividades que se realicen en el aula. Es necesario estimular a los más tímidos para lograr que participen en la clase. Se les debe hacer ver la importancia de expresarse, sin inhibirse por los errores que puedan cometer, pues al ser aprendices de una lengua todos cometerán errores.

El docente no debe interrumpir a los alumnos para corregirlos. Eso, en lugar de ser positivo, los inhibe, les coarta la libertad y confianza que necesitan para poder expresarse. Lo más conveniente es esperar que el alumno termine de hablar, luego el docente dirá la oración correcta y hará que todo el grupo la repita en forma coral.

En el desarrollo de cada clase es conveniente partir de las funciones y de su realización en los actos del habla, y también tomar en cuenta las implicaciones lingüísticas de esos actos, porque el alumno necesita saber cómo opera el

sistema de esa lengua (en cuanto a léxico, sintaxis, etc.) para comunicarse adecuadamente. Si se desea obtener fluidez también es necesario utilizar un lenguaje apropiado.

Estrategias de enseñanza

Son las diversas maneras al alcance del docente para orientar el desarrollo de la enseñanza. Representan los pasos que se darán en el proceso de intervención pedagógica y las condiciones que es preciso considerar para ejecutar esos pasos.

Las estrategias aparecen directamente relacionadas con el **cómo enseñar**, esto es, con el ordenamiento, la memorización, el descubrimiento, la manipulación, la facilitación, la estimulación, el reforzamiento, la orientación, la construcción, la significación, es decir, los procesos mentales que propician la adquisición, retención, almacenamiento y transferencia de información.

Para ser más específicos son *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos* (Mager, 1985 y otros) En este sentido, todo docente debe poseer un abanico amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden desarrollarse apropiadamente.

Algunas consideraciones necesarias a tomar en cuenta para la selección de las estrategias de enseñanza son las siguientes:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, sistema de representación sensorial, entre otros).
2. Tipo de objetivos de aprendizaje y del contenido curricular que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto ínter subjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso. (Díaz, 2002).

Las estrategias de enseñanza pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

Las estrategias de enseñanza son utilizadas intencionalmente y flexiblemente por el agente de enseñanza. Algunas de estas estrategias pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular

específico. En este sentido se pueden clasificar las estrategias de enseñanza basándonos en su momento de uso y presentación.

Las Estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las Estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

Las Estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Estrategias de enseñanza basadas en la teoría constructivista

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EFFECTOS ESPERADOS EN EL EDUCANDO
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas en los alumnos.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito; enfatiza conceptos claves, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizador Previo	Información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Ilustración	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.).	Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido. Facilita la codificación visual de la información.
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto o familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Preguntas Inter-caladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantiene la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Permite practicar y consolidar lo aprendido. Resuelve dudas. Se autoevalúa gradualmente.

Mapas Conceptuales y Redes Semánticas	Representaciones gráficas de esquemas de esquemas de conocimiento (conceptos, proposiciones y explicaciones).	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Estructuras u Organizadores Textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral y escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.
Pistas Tipográficas y Discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.

Fuente: Díaz B., Frida (2002).

Clasificación de las estrategias a partir de los procesos cognitivos

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas

u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas) la enunciación de objetivos, etc.

Estrategias para orientar la atención de los alumnos

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso – ya sea oral o escrito – y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de

aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías.

Estrategias para la motivación

Son aquellas que estimulan la voluntad de aprender, inducir motivos en los alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlo de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las

tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprenda su utilidad personal y social.

Los docentes en el proceso de enseñanza deben lograr seis objetivos motivacionales:

1. crear un ambiente de aprendizajes favorables en el aula, modelando la motivación para aprender, esto ayuda a minimizar la ansiedad haciendo que los alumnos logren un mejor desempeño en sus actividades.
2. los docentes necesitan estimular la motivación para lograr aprender en conexión con contenidos o actividades específicas proyectando entusiasmo, induciendo curiosidad, disonancia, formulando objetivos de aprendizaje y proporcionando retroalimentación informativa que ayude al alumno a aprender con conciencia, sensatez y eficacia.
3. el docente debe ser modelador de los aprendizajes, para esto se debe proporcionar las herramientas que le hagan valorar su propio aprendizaje. El educador debe discutir con los alumnos la importancia e interés de los objetivos impartidos, relacionándolos con el quehacer diario, incentivándolos hacia la búsqueda de nuevas información en libros, artículos, videos, programas de televisión en donde se traten temas actuales que se

relacionen con la asignatura.

4. explicar y sugerir al estudiante que se espera que cada uno de ellos disfrute el aprendizaje.
5. ejecutar las evaluaciones, no como una forma de control, sino como medio de comprobar el progreso de cada alumno.
6. ayudar al estudiante adquirir una mayor conciencia de sus procesos y diferencias referente al aprendizaje, mediante actividades de reflexión, estimulando la conciencia metacognitiva de los alumnos.

Técnicas que propician la interacción docente alumno

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Debate dirigido (12 ó 13 participantes)	Discusión informal de un tema conocido y preparado con antelación, con ayuda activa y estimulante de un conductor que hace de guía e interrogador. Es una técnica de aprendizaje y no de comprobación de éste. Evitar preguntas de “sí” o “no”. Duración: de 45 a 60 minutos.
Pequeños grupos de discusión (5 a 10 participantes)	Discusión libre e informal, conducida por un coordinador para llegar a conclusiones por consenso Pueden haber “observadores” y en ciertos casos “asesores” para dar información especial sobre el tema.
Phillips 66 (Más de 20 participantes)	Discusión de un tema en subgrupos de seis personas, durante seis minutos para extraer conclusiones parciales con el propósito de llegar a la conclusión general del grupo total La pregunta o tema es bien precisada y preparada. En cada subgrupo, cada miembro discute por cerca de un minuto, luego se discute brevemente lo expuesto y se acuerda la conclusión.
Cuchicheo (Dos participantes)	Diálogo simultáneo de dos o tres minutos, en el que dos personas discuten (en voz baja) un tema o problema del momento.

Discusión (Totalidad del grupo)	Discusión informal de un tema, hecho o problema, conducido por un coordinador. Suele realizarse después de una actividad de interés observado por todos (una película, clase, experimento, mesa redonda, simposio, panel, etc.). Dentro de su informalidad existe un mínimo de normas o previsiones: tiempo (1 a 3 minutos) para cada expositor, centralización en el tema y exposición con objetividad, evitando toda referencia personal.
Clínica del Rumor	Experiencia de grupos mediante la cual se demuestran cómo se crean los rumores y se distorsiona la realidad a través de testimonios sucesivos. Se puede realizar con un estímulo gráfico o con un estímulo verbal.
Comisión (3 a 5 participantes)	Discusión de un tema o problema específico que requiere de un estudio más detenido para presentar luego las conclusiones o sugerencias a un grupo mayor al cual representa. Trabaja al estilo de los “pequeños grupos de discusión”. Es conveniente que sea un número impar de miembros para el caso de que deban llegar a una votación.
Seminario (No menos de 5 y no más de 12 miembros, si son más se subdividen)	Constituye un verdadero grupo de aprendizaje activo, pues los miembros no reciben la información ya elaborada sino que la indagan por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca. El organizador presenta a manera de sugerencia una agenda preelaborada que puede ser modificada o no; sin embargo, los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo. Todo Seminario concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.
Discusión de Gabinete (Grupo reducido)	Discusión de un problema de especial importancia hasta llegar a la mejor solución o acuerdo para una decisión. De esta solución depende en gran medida la buena marcha de todo el grupo.
Servicio de Estado Mayor (6 a 8 participantes)	Asesoramiento del grupo a uno de sus miembros, el cual como responsable debe tomar una decisión final como solución a una situación problemática. Todos los participantes del grupo aceptan por convención, que la decisión es tomada solamente por uno aun cuando algunos hayan presentado soluciones diferentes, adaptan sus puntos de vista a la decisión.
Técnica del riesgo	Discusión sobre la realidad de los eventuales riesgos que podrían derivarse de una nueva situación.

Proyectos de visión futura	Elaboración de un proyecto referido a una hipotética o fantástica situación del futuro. Otra técnica para desarrollar la imaginación creadora, desconectando en lo posible al individuo de la realidad “hecha” que la circunda y las ideas preconcebidas (ejemplo: proyectar un automóvil que circulará en otro planeta con atmósfera de metano y seres de anatomía diferente).
Proceso incidente (10 a 20 participantes)	Práctica de decisiones simuladas sobre un problema o incidente real o supuesto para llegar a la mejor conclusión. Se desarrolla en aproximadamente dos horas. Es una técnica apropiada para desarrollar la madurez individual y grupal, para lograr un mutuo enriquecimiento de experiencias, así como para obtener entrenamiento en las resoluciones de situaciones.
Estudio de casos	Estudio analítico y exhaustivo de un “caso” dado con todos los detalles, de tal modo que posibilite un amplio análisis o intercambio de ideas para extraer conclusiones ilustrativas. Cada miembro puede aportar una solución diferente, es decir, ésta no es única. Es una técnica similar a la anterior pero aquí se detalla el caso y en aquella se da escuetamente. Resulta útil en la formación profesional de cualquier tipo, pues permite ejercitarse en el estudio de situaciones ejemplificadoras de las que se darán en el campo profesional.
Mesa redonda (3 a 6 expertos, 1 director o coordinador)	Exposición de expertos conocedores de la materia y hábiles para defender con argumentos sólidos su posición, con puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema. Es conveniente que no duren más de 50 minutos para luego permitir las preguntas que desee formular el auditorio durante el lapso que se considere prudencial.
Simposio (3 a 6 expositores)	Desarrollo de diferentes espectros de un tema o problema por un grupo de expertos. No “defienden posiciones” (como en la mesa redonda) sino que suman información. Cada experto enfoca un aspecto particular del tema, que responde a su especialización durante 15 a 20 minutos. Al finalizar las exposiciones el auditorio puede preguntar, sin dar lugar a discusión, o el auditorio mismo discute el tema a manera de foro.

Panel (4 a 6 expertos, 1 coordinador o moderador) Duración 1 hora aproximadamente	Discusión de un tema por expertos en forma de diálogo o conversación ante el grupo. La diferencia con las técnicas anteriores es que aquí los expertos no “exponen”, no actúan como “oradores”, sino que dialogan, conversan, debaten entre sí el tema propuesto desde sus particulares puntos de vista y especialización. La conversación o debate del tema puede pasar al auditorio, sin que sea requisito la presencia de los miembros del panel. Sin embargo, el Panel puede quedarse y contestar preguntas al auditorio, siempre canalizados por el coordinador.
Diálogo o debate público (2 expertos)	Conversación ante el auditorio sobre un tópico, siguiendo un esquema previsto. Deben ser, además, capaces de mantener un diálogo vivo e interesante y es preferible que ambos posean distintos puntos de enfoque, lo cual no quiere decir contradictorios. Duración de unos 30 minutos y luego el auditorio pregunta.
Entrevista o Consulta Pública (1 experto) Duración variable de 40 a 60 minutos.	Interrogatorio a un experto, sobre un tema prefijado, por un miembro del grupo ante el auditorio. El interrogador habrá consultado previamente con todo el grupo acerca de los puntos de su mayor preferencia e interés y “obliga” en cierto modo al experto a referirse a aquello que el grupo desee conocer, evitando de esa forma una conferencia sin interés. No deben ser preguntas dirigidas a provocar respuestas de “sí” o “no”.

Diseños instruccionales para la enseñanza de las cuatro destrezas

Escuchar:

Estrategias: *No requieren respuesta:* los aprendices no tienen que dar respuesta a este tipo de técnicas. Sin embargo, la expresión oral y corporal frecuentemente indican si ellos están comprendiendo o no.

- Historias: anécdotas de la vida real, leer una historia de un libro.
- Canciones: poner una canción solo para escucharla y disfrutarla.
- Entretenimiento: películas y videos. Que sean interesantes, estimulante, humorístico, dramáticos).

Recursos: Hojas, material impreso, cartulina, lápices, colores, radio, laptop, video beam, dispositivo de almacenamiento

Tiempo de ejecución: 20 mins.

Escuchar:

Estrategias: *Respuestas cortas:* los aprendices siguen instrucciones.

- Listar artículos: los aprendices marcan o listan palabras como lo van escuchando en descripciones orales, historias o simple lista de artículos.
- Verdadero/falso.
- Detectar errores.
- Cloze: los textos orales ocasionalmente tienen pequeños espacios en blanco, representados por silencio. Los aprendices deben escribir la palabra que ellos piensan que debe ir allí.
- Adivinar definiciones: el profesor provee definiciones orales sobre una persona, lugar, cosa o acción; los aprendices deben escribir lo que ellos consideren es.
- Skimming y scanning: se proporciona un texto oral no muy largo y se les pide a los alumnos que identifiquen alguna información general o específica y escriban las respuestas.

Recursos: Material impreso, lápices, borrador.

Tiempos de ejecución: 30 mins.

Hablar

Estrategias: RESPUESTAS LARGAS: los alumnos deben responder preguntas.

- Tomar notas.
- Parafrasear y traducir.
- Resumen.
- Llenar espacios en blanco largos: se dejan largos espacios en blancos al comienzo, en el medio o al final de un texto; los alumnos deben escribir, o decir, lo que ellos creen puede estar faltando.

Recursos: Material impreso, lápices, borrador.

Tiempos de ejecución: 30 mins

Combinación de las cuatro destrezas

Estrategias: RESPUESTAS EXTENSAS: son actividades que combinan las cuatro destrezas.

- a. Resolución de problemas: un problema es descrito oralmente; los alumnos deben discutir y dar, de manera escrita u oral, una sugerencia para la resolución del mismo.
- b. Interpretación: los alumnos escuchan un diálogo o monólogo sin previa información; deben tratar de adivinar de acuerdo al contenido lo que está pasando.

Recursos: Material impreso, lápices, borrador, material multimedia, radio, laptop, cornetas.

Tiempos de ejecución: 30 mins.

Estrategias de enseñanza basadas en la teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples proporciona inmensas ventajas tanto para educadores como a estudiantes, ya que permite:

- Aumentar la autoconfianza y la autoestima al aprender a utilizar muchas inteligencias.
- Incorporar esta teoría a las actividades desarrolladas en clase ayuda a valorar las diferencias individuales.
- Propiciar una “cultura para pensar”, de esta forma los estudiantes son capaces de pensar en forma crítica y creativa.

- Reflexionar acerca de la actitud de los estudiantes.
- Enfocar las habilidades de los estudiantes.
- Relacionar la instrucción con la experiencia.
- Aprender y compartir el aprendizaje.
- Se propicia un desarrollo personal y social que surge de compartir diferentes estilos de aprendizaje con un conjunto.
- El docente se desenvuelve en un clima positivo, motivante que propicia el éxito para todos los estudiantes.
- Se logra un mayor repertorio de estrategias instruccionales, así como de enfoques instruccionales.

Inteligencias múltiples y las cuatro habilidades lingüísticas

Para explicar la teoría de las inteligencias múltiples, es importante partir de la teoría del cerebro triuno. Paul MacLean estableció que el cerebro se divide en tres partes iguales, cada una de esas partes se enfoca en el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

En este sentido, el aspecto cognitivo se desarrolla a través del **Cerebro reptil o complejo reptiliano**: controla el comportamiento y el pensamiento, los músculos, equilibrio y funciones anatómicas (respiración, latido del corazón).

El desarrollo afectivo se fomenta a partir del **Cerebro límbico o complejo límbico**, ya que este se enfoca en la manifestación de las emociones e instintos.

El aspecto social se desarrolla a partir del **Cerebro neo cortical**, ya que este se enfoca en el desarrollo de las formas de pensamiento avanzado, razón, habla.

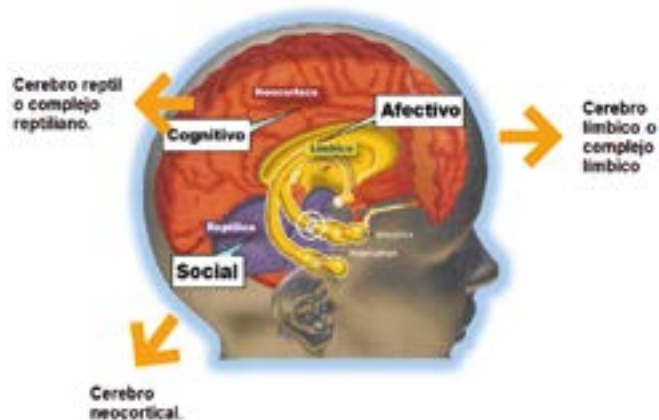


Figura 1. Cerebro Triuno.

Así mismo, Roger Sperry, enfatiza que el cerebro se desarrolla a partir de la teoría de los hemisferios cerebrales. De modo que se divide en hemisferio izquierdo y hemisferio derecho.

El hemisferio izquierdo se enfoca en el desarrollo de la coordinación derecha, y se caracteriza porque permite un patrón de conducta sistemático, lógico, objetivo y racional.

En contraste, el hemisferio derecho se enfoca en el desarrollo de la coordinación izquierda, lo cual permite

el desarrollo de conducta impulsivo, intuitivo, subjetivo y emocional.

No obstante, la teoría de los hemisferios cerebrales no fue suficiente para explicar el desarrollo cerebral y con ello la inteligencia humana. Por lo tanto, Howard Gardner desarrolla en el año 1983 la teoría de las inteligencias múltiples.

La inteligencia se ha conceptualizado como la capacidad global del individuo para actuar racionalmente y con éxito. En los últimos años se ha podido apreciar un nuevo enfoque en los estudios relacionados con la inteligencia, al incorporarse dentro de éstas las competencias emocionales.

Las nuevas tendencias ofrecen una perspectiva que considera incompleta la concepción tradicional de la inteligencia, cuando se define únicamente en términos psicométricos por el coeficiente intelectual, sin diferenciar la inteligencia académica de la no académica.

Se ha observado además que un coeficiente de inteligencia alto no garantiza prosperidad, prestigio ni éxito en la vida, lo que ha propiciado el cuestionamiento del concepto clásico de inteligencia. Esto nos lleva a plantear que no existe una sola inteligencia sino múltiples manifestaciones de ella.

La inteligencia no académica incluye la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia emocional, y esta se considera distinta de la académica ya que muestra un desarrollo evolutivo diferente. Ahora bien el desempeño en la vida está

determinado por ambas ya que trabajan sinérgicamente.

Howard Gardner en 1983 plantea que no existe una única y monolítica clase de inteligencia fundamental para el éxito en la vida (refiriéndose al coeficiente intelectual) si no un amplio espectro. Su lista incluye dos clases académicas típicas, la facilidad verbal y la lógico matemática, pero llega a incluir además las destrezas intra e interpersonales y las engloba como inteligencia emocional.

Ahora bien Salovey y Mayer, en 1990, definieron por primera vez a la inteligencia emocional como una parte de la inteligencia social, y que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos.

En este modelo se logran identificar un total de 5 capacidades con las que debe contar una persona que presenta adecuada IE, las cuales son:

1.- Reconocer las propias emociones; Esta capacidad consiste en lograr ponerle nombre a las emociones que se experimentan, siendo esta la forma fundamental para hacerle frente al resto de las habilidades, “Solo quien sabe por qué se siente como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente”.

2.- Saber manejar las propias emociones; Existen emociones que nos permiten la supervivencia, aunque no se puedan elegir, desconectar o evitar. No obstante, si se pueden contralar las reacciones emocionales y, de esta forma, ir

modificando el comportamiento.

3.- Utilizar el potencial existente; Para que una persona obtenga buenos resultados necesita no solo de un coeficiente intelectual alto, sino también de cualidades como perseverancia, disfrutar de aprender, confianza en sí mismo y tener capacidad de sobreponerse a la adversidad.

4.- Empatía o saber ponerse en el lugar de los demás; Para desarrollar empatía es fundamental admitir las emociones de las personas, escuchar con dedicación a los demás y tener habilidad de comprender lo que se ha expresado verbalmente.

5.- Crear relaciones sociales; Consiste en tener la capacidad de establecer y mantener las relaciones con otros, así como la habilidad de identificar y solucionar conflictos de forma correcta. (Salovey y Mayer, en 1990, p.34)

A su vez en este modelo de Salovey y Mayer se presentan 4 fases; Regulación (manejo de las emociones), Entendimiento (verbalización y reflexión de las emociones), Facilitación (utilización de las emociones para optimizar la interacción con el ambiente), Percepción, evaluación y expresión emocional (habilidad reflexiva alrededor de la emoción y el comportamiento).

Sin embargo fue hasta el año 1995 tras la publicación del libro “La inteligencia emocional” de Goleman que el concepto de Inteligencia Emocional fue mundialmente aceptado como de gran importancia para alcanzar el éxito personal y profesional, ya que fue él quien afirmó que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor

bienestar laboral, personal, académico y social.

El modelo de Goleman destaca la Inteligencia Emocional en términos de una teoría de desarrollo, que tiene aplicabilidad directa al dominio del trabajo y efectividad de la organización, dicho modelo comprende un grupo discreto de capacidades que integran habilidades afectivas y cognitivas, pero que son distintas de las habilidades medidas por los test tradicionales de coeficiente intelectual.

Asimismo, distingue entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales a las que define como “la capacidad de aprendizaje basado en la inteligencia emocional, que resulta de un desempeño sobresaliente en el trabajo”. Su utilidad reside en que para cada uno de los componentes estableció una serie de habilidades por desarrollar.

La primera habilidad es la Autoconciencia, la cual consiste en el reconocimiento de las sensaciones, estados y recursos internos. Este componente lo subdivide en tres; autoconciencia emocional (reconocer emociones y sus efectos), acertada evaluación (conocer fortalezas y debilidades), autoconfianza (reconocer los méritos y capacidades personales).

La segunda habilidad es la autodirección. También es identificado como autogestión y hace referencia al manejo de los sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas. Este componente se subdivide en; autocontrol (control de las emociones e impulsos), fiabilidad (señas de honestidad e integridad), minuciosidad (responsabilidad y manejo de uno mismo), adaptabilidad (flexibilidad ante situaciones de cambio

u obstáculos) y motivación (tendencias emocionales que facilitan alcanzar los estándares de excelencia personal).

La tercera habilidad es la motivación. Se refiere a las tendencias emocionales que facilitan el logro de objetivos, comprende; motivación de logro (cumplir con criterios de excelencia), compromiso (involucrarse con objetivos de un grupo), iniciativa (aprovechamiento de oportunidades) y optimismo (perseverancia en el logro de objetivos).

La cuarta habilidad es la conciencia social. En este componente se hace mención al reconocimiento de los sentimientos y necesidades de otros, cómo nos relacionamos con los demás, subdividiéndolo en 6 categorías; empatía (consciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas), comprensión de los demás (capacidad de captar sentimientos y puntos de vista de otras personas), desarrollar a los demás (capacidad de estimular habilidades de otras personas), orientación hacia el servicio (habilidad para anticipar, reconocer y satisfacer necesidades de los usuarios), aprovechamiento de la diversidad (capacidad de aprovechar oportunidades que nos ofrecen otras personas) y consciencia política (reconocer las corrientes emocionales y las relaciones de poder de un grupo).

Finalmente en el año 2006 nace el modelo propuesto por BarOn quien introdujo la inteligencia emocional-social y la planteo como una sección transversal de las competencias emocionales y sociales relacionadas entre sí.

Además define dos tipos de inteligencia la interpersonal que es la capacidad para entender a los demás, vendedores, políticos,

maestros y médicos son individuos con altas probabilidades de poseerla y luego la inteligencia intrapersonal que viene representada por la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y a la vez ser capaz de usarlo para operar eficazmente en la vida.

Este modelo combina habilidades mentales (por ejemplo, autoconocimiento emocional) con otras características diferentes como la independencia personal, el optimismo o la felicidad, debido a ello se le considera como un modelo mixto. Contiene 10 factores principales y cinco facilitadores.

Los factores principales son la autoconsideración (percepción exacta de uno mismo), autoconocimiento emocional (consciencia y entendimiento de las propias emociones), asertividad (habilidad para expresar libremente nuestras emociones sin herir los sentimientos de los demás), empatía (ser consciente y comprender las emociones de los demás), relaciones interpersonales (habilidad para afrontar adecuadamente las situaciones estresantes), tolerancia al estrés (habilidad para afrontar adecuadamente las situaciones estresantes), control de impulsos (autodominio en el control de conductas impulsivas), evaluación fiable (habilidad para validar los propios pensamientos y sentimientos), flexibilidad (capacidad de adaptación a condiciones distintas), resolución de problemas (de naturaleza personal y social, de forma eficaz y positiva).

Así como también es importante el conocimiento de los facilitadores; Autoactualización (ser consciente de las propias capacidades y utilizarlas), independencia (autonomía

emocional, autodirección y autocontrol), responsabilidad social (para comportarse en las relaciones grupales y sociales con los demás y con el entorno), optimismo (para mantener actitudes positivas, incluso en la adversidad), felicidad (sentimientos de bienestar subjetivo con la propia vida).

Por lo tanto, básicamente la teoría de la inteligencia emocional considera a esta como una inteligencia genuina, que propicia el uso adaptativo de las emociones facilitando el procesamiento de la información emocional, permitiendo utilizar nuestras emociones a favor de un razonamiento más efectivo y explica por qué algunas personas parecen ser más emocionalmente competentes que otras.

Existe mucha evidencia entonces de que la inteligencia esté en íntima relación con las emociones y los pensamientos, debido a que para comprender e interpretar el entorno se necesita tanto de la parte racional como de la parte emocional, por lo que no se pueden considerar ambas por separado.

Los hombres y mujeres que poseen niveles elevados de inteligencia emocional percibida suelen ser socialmente equilibrados, extrovertidos, alegres, poco predispuestos a la timidez y a rumiar sus preocupaciones. Demuestran estar dotados de una notable capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética. Su vida emocional es rica y apropiada, se sienten en sumo gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven.

Las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos y así mismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas hasta la comprensión de las reglas tacitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización.

La teoría de las inteligencias múltiples se enfoca en que el ser humano es capaz de desarrollar nueve tipos de inteligencia. Estas son:

1. Lingüístico verbal
2. Lógico matemática
3. Naturalista
4. Intrapersonal
5. Interpersonal
6. Corporal kinestésica
7. Musical
8. Visual espacial.
9. Emocional

Teoría de inteligencias múltiples

1.- Inteligencia lógica-matemática:

Interés por los **patrones matemáticos** ocultos en la naturaleza. Atracción por los **cálculos aritméticos, juegos de estrategia y experimentos**. Requieren cosas

para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, etc. Permite al estudiante pensar críticamente, ejecutar cálculos complejos, razonar científicamente, establecer relaciones entre diversos aspectos y abstraer y operar con imágenes mentales.

2.-Inteligencia lingüística:

Aprendizaje temprano de la lectura, escritura correcta. Facilidad y disfrute de la **lectura, escritura y narración, historia**. Necesitan libros, elementos para escribir, papel, **diarios, diálogos, discusión, debates, cuentos**, etc. Se manifiesta en los escritores, los poetas y los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios del cerebro.

3.-Inteligencia espacial:

Consiste en la habilidad de **pensar y formar un modelo mental en tres dimensiones**; es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores. Permite al estudiante percibir la realidad, hacer reproducciones mentales, reconocer objetos en diferentes circunstancias, anticipar consecuencias, compara objetos y relacionar colores, líneas, formas, figuras y espacios.

4.- Inteligencia musical:

Es la habilidad que permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores, músicos y

bailarines. Dicha habilidad permite **entender o comunicar las emociones y las ideas a través de la música** en composiciones y en su ejecución. También se relaciona con la sensibilidad a la música y los sonidos.

5.-Inteligencia corporal-kinestésica:

Capacidad de **utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas**. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines. Es la habilidad para usar el cuerpo y la mente en la ejecución de destrezas motoras, tareas físicas y manipulación de objetos. Está relacionada con el aprendizaje, mediante la realización de movimientos, deportes y teatro.

6.-Inteligencia naturalista:

Es la que se refiere a la habilidad para clasificar los organismos vivos; esto implica **entender el mundo natural y su observación**. Los individuos que desarrollan esta habilidad, son observadores, les gusta experimentar y reflexionar y cuestionar sobre su entorno; la podemos detectar en los niños por su amor a las mascotas y a las plantas y son curiosos del mundo natural así como el construido por el hombre.

7.-Inteligencia intrapersonal:

Habilidad para tomar conciencia y **conocer las aspiraciones metas, emociones, pensamientos, ideas,**

preferencias, convicciones, fortalezas y debilidades propias. Parece una persona tímida, pero sabe lo que siente y suele descubrir en sí mismo las razones que necesita para motivarse por algo. Requieren lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.

8.-Inteligencia interpersonal:

Es la inteligencia que **permite entender a los demás**. Se suele encontrar en líderes innatos, vendedores, políticos, profesores o terapeutas. Para su estímulo necesitan amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz.

Estrategias didácticas basadas en las Inteligencias Múltiples

Un docente debe saber que en el tipo de **inteligencia lingüístico verbal** el estudiante aprende mejor leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.

Para la **Inteligencia Lógica Matemática** el estudiante aprende mejor usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto

En la **Inteligencia Espacial** se observa que el estudiante aprende mejor trabajando con colores, visualizando, usando su ojo mental y dibujando.

De igual forma se observa que con la **Inteligencia Corporal Kinestésica** el estudiante obtiene un mejor aprendizaje moviéndose, tocando, procesando información a través de sensaciones corporales.

Para la **Inteligencia Musical**, actividades con ritmo, melodía, canciones y escuchar música influye de manera positiva en el aprendizaje del estudiante.

En la **Inteligencia Interpersonal** se observa que el alumno aprende mejor compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando y cooperando mientras que con la Inteligencia Intrapersonal el alumno prefiere trabajar solo, realizar proyectos a su propio ritmo.

Estrategias según el tipo de inteligencia:

Lingüísticas:

Exposiciones, lluvias de ideas para generar el dialogo, crucigramas, sopas de letras, el ahorcado, lectura en voz alta, poemas, trabalenguas, narraciones.

Lógica y Matemática:

Juegos de lógica: ajedrez, damas. Juegos para armar: Rompecabezas, Sudoku. Dramatizaciones de compra y venta de artículos.

Espacial:

Uso de esquemas, tablas, mapas, dibujos.

Kinestésica:

Actividades: teatro, danza, manualidades (periódicos), expresión no verbal.

Musical:

Incorporar música en el área de trabajo, imitaciones, realizar actividades con melodías, tonos, crear canciones a partir de otro.

Naturalista:

Excursiones, paseos, sembrar, ejercicios al aire libre, cuidado de una mascota.

Interpersonal:

Trabajo en equipo, juegos en grupo y parejas, diálogos.

Intrapersonal:

Relajación, trabajos de descubrimiento personal, ejercicios de motivación.

Todas estas estrategias permiten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, partiendo en un principio del abordaje de la comprensión lectora, ya que para que esta se logre, se debe comprender como procesos cognitivos que requiere de la implementación de adecuadas estrategias pedagógicas a fin de que los hablantes puedan adquirir las destrezas y habilidades en la lectura.

Por lo tanto, leer y comprender es un proceso de interacción entre el lector y el texto, conllevando a procesos de creación y construcción de nuevos conocimientos, a partir de la experiencia previa del lector y su contexto sociocultural.

Desde ésta perspectiva, la lectura desempeña un papel estratégico en el razonamiento verbal y por ende en el desarrollo cognoscitivo de los ciudadanos porque conlleva a múltiples funciones intelectuales desarrollando y fortaleciendo sus capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización.

En tal sentido, es tarea de la familia, el docente y el propio lector tener entre sus responsabilidades fomentar hábitos lectores, originando así procesos reflexivos, críticos y autocríticos de lo que leen, a fin de formar a un ciudadano cónsono con su realidad.

Entonces la Educación Primaria, representa uno de los medios para el avance de una nación, de allí que debe ser capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas y estéticas, es por ello que el dominio de las habilidades lectoras y la actitud ante ella juega un papel de suma importancia.

Por lo tanto, La lectura incide notablemente en el razonamiento verbal y reviste gran importancia la enseñanza

y aprendizaje de las habilidades lingüísticas, dado que a través de ella, tanto docentes como estudiantes, pueden lograr trascender en los valores históricos y sociales de las épocas en las cuales fueron creadas las obras literarias, desarrollar su creatividad e imaginación y producir nuevos conocimientos en atención a las experiencias que se manifiestan a través de la comunicación.

Así mismo se enfatiza que para que el razonamiento verbal sea óptimo es necesario que se enfoquen en los cuatro niveles de comprensión basados en: el reconocimiento literal, la inferencia, la evaluación de la realidad o fantasía y la apreciación. El nivel de reconocimiento literal, se refiere al recuerdo de detalles, de las ideas principales, de secuencias, de comparaciones, de las relaciones causa y efecto que le permitirán al estudiante realizar resúmenes, mapas conceptuales y cuadros sinópticos que recogerán la información tal cual como aparece en el texto.

El segundo nivel, o nivel inferencial, se caracteriza porque se une lo leído con saberes previos del lector, formulando hipótesis y nuevas ideas que surjan inicialmente del mensaje. En éste se pretende además inferir ideas no plasmadas explícitamente, deducir qué hubiera ocurrido si el texto terminara de otra manera, así como también, elaborar conjeturas sobre las causas que llevaron al autor a incluir ciertas ideas, palabras u acciones.

El tercer nivel es evaluación de la realidad o fantasía, toma en consideración los hechos o las opiniones que son adecuadas o válidas, su relevancia y propiedad, ya sean aceptables o no.

El último nivel llamado apreciativo, incluye la respuesta emocional del lector con respecto al tema, la identificación de caracteres e incidentes, las reacciones ante el uso peculiar del lenguaje por parte del autor y el reconocimiento de la habilidad de éste para usar imágenes.

En este mismo orden de ideas, se señalan la existencia de tres niveles de comprensión que describen los aspectos en los que se centran los hablantes al intentar descifrar el significado de un mensaje. El nivel literal plantea que los lectores sólo logran extraer la información que se encuentra explícita en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo.

Esto se logra a través de la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación, lo cual supone que el lector comprende nada más lo que el autor dice específicamente con sus palabras, limitando al lector a extraer la información dada en el texto.

El nivel inferencial, establece que además del logro de los procesos mencionados en el primer nivel, se establecen

relaciones que van mucho más allá de los contenidos literales del texto, es decir, acá se empiezan a utilizar inferencias para comprender lo leído.

Este nivel toma en cuenta el uso de inferencias del tipo inductivo o deductivo, de la decodificación, el razonamiento, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto, esto es, descifrar lo que el autor quiere decir.

El último nivel según dichas autoras es el nivel crítico, en él se requiere de la interpretación de la información textual, de la activación del conocimiento previo y de la formación de juicios de valor y conclusiones propias sobre lo leído, resultando ser un nivel más avanzado y supeditado a los anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

Akmajian, A; Demers, R; Farmers, A y Harnish, R. (1999). *An Introduction to Language and Communication*. 4ta. Edición. Londres: Cambridge Mit Press.

Allen, J, y Corder, P. (1975). *Papers on Applied Linguistics*. Londres: Oxford University Press.

Antonioli, G. (1989). Tres Estrategias Interaccionales: La Conversación, la Negociación, el Diálogo. En *Universidad de Chile* (1989). Pag 127-142.

Brown, D. (1994a). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, D. (1994b). *Principles by Teaching a Language*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Busot, A. (1985). *Investigación Educacional*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Campusano, M. (2000). La entrevista. Disponible en: www.monografias.com/trabajos10/. Consulta realizada el día: 28/04/2004.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Strategic Competence. Disponible en: <http://www.cs.umd.edu/projects/active/doc/conversationaladequacy/node6.html>. Consulta efectuada: 16 de septiembre de 2019.

Cuervo, M y Diéguez, J. (1998). *Mejorar la Expresión Oral*. Madrid: Narcea S.A

Da Costa, J (2003). Estructura Interna de la Frase Nominal en la Escritura en Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo presentado como Requisito Complementario para el Pase a la Condición de Profesor Ordinario. UNEFM. Falcón.

Estrella T, y Morles G. (2004). La Autenticidad en los Diálogos Incluidos en Textos para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

Faerch, C. y Kasper, G (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres y Nueva York: Longman.

García, R y Morillo, Y. (2003). Comprensión y Construcción de Oraciones con los Complementos Infinitivos Precedidos de Verbo y Objeto en Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

García, W. (1995). *Communication Strategies Across Age Groups*. Revista venezolana de Linguística Aplicada. Vol. 1, NO 1. Páginas 1-22.

Garcia, W. (2004). *Communication Strategies: a Comparative Study*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Universidad Central de Venezuela. Caracas, Diciembre de 2004.

Gutiérrez, P y León, E. (2003). Diagnóstico de las Estrategias Metodológicas para Desarrollar la Producción Oral en la Enseñanza de Inglés a Técnicos Medios en Turismo de la

Escuela Técnica Comercial “Pedro Curiel Ramírez”. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

Halliday, M. y Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Harmer, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

Hernández, R. Fernández, C y Pilar, L. (1998). *Metodología de Investigación*.

Mc Graw Hill: México.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. U.S.A: Cambridge University Press.

Johnson, M. (2000). *Interaction in the Oral Proficiency Interview: Problems of Validity*. USA: Yale University Press.

Kasper, G y Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Londres: C.N. Candlin.

Madsen, H. (1983) *Techniques in Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.

Mariani, L (1994). *Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction*. Disponible en: <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>. En consulta realizada el día 16 de Febrero de 2019.

Nolasco, R y Arthur, L (1994). *Conversation*. Hong Kong:

Oxford University Press.

Patsy, M y Spada, N. (1995) *How Languages are Learned*. Londres: Oxford University Press.

Poggioli, L (2000). *Estrategias de Resolución de Problemas*. Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>. Consulta realizada el día 16 de Febrero de 2004.

Porro, Juana. (2002). *Hacia un Concepto de Texto*. Disponible en: <http://curza.uncoma.edu.ar/materias/comprehensionhiperv/modulo2.html>. Consulta realizada el día 08 de Abril de 2005.

Poulisse, N (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Disponible en: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/communication_strategies.htm. Consulta realizada el día: 28/03/2004.

Ramos, E (2001). *Teorías sobre el Lenguaje*. Disponible en: <http://www.ideasapiens.com/psicologia/educacion/tesina%20lenguaje.htm/>. Consulta efectuada el día: 07/04/2004

Reza, F (1997). *Ciencia, Metodología e Investigación*. México: Prentice Hall.

Salkind N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.

Sánchez de Mantrana, M; Gamboa de Borregales, N; Canchica, M y Morales, O. (2000) *Manual para la Elaboración de Trabajos de Grado en el Programa Educación. Área Ciencias de la Educación*, UNEFM, Coro.

Tarone, E. 1977. *Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report*. Washington, D.C.: TESOL.

Tarone, E. (1981). *Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy*. En Faerch C y Kasper G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres y Nueva York: Longman. Pag 61-74.

Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: a Discourse Approach*. New York: Cambridge University Press.

Woodfield, D. (1998) *Output and Beyond to Dialogues: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA*. Disponible en: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/woodfield.html>. Consulta efectuada el 17/10/2003.

Yáñez, N. (2002) *Diseño de un Programa Instruccional para un Curso de Transición de Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera*. UNEFM, Falcón.

Yule, G y Tarone, E. (1997). *Investigating Communication Strategies in L2 References: Pros and Cons*. En Kaper G y Kellerman E. 1997. eds. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Londres y Nueva York: C.N. Candlin

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Novena Edición. Editorial Fondo de Cultura Económica. Madrid, España.

Adams G., y Berzonsky M., (2008). *Blackwell Handbook of Adolescence*. John Wiley & Sons. Malden.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la Formación de la Competencia Comunicativa Intercultural: el Enfoque Formativo. Revista de Psicodidáctica [Revista en línea], 11-12. Disponible en: <http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjABA1YwjIezw6Q> [Consulta: 2015, Junio, 12]

Akmajian, A; Demers, R; Farmers, A y Harnish, R. (1999). An Introduction to Language and Communication. 4ta. Edición. Cambridge Mit Press: Londres.

Alcedo, Y. (2009). El Rol del Docente en la Evaluación Cualitativa de los Aprendizajes del Inglés. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Evaluación Educativa en la Universidad de los Andes. San Cristóbal.

Alcedo, Y., Chacón, M., y Chacón, C. (2012). Los Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinarios en la Formación Docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, [Revista en línea], 11-12. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127009.pdf>. [Consulta: 2015, mayo, 12]

Álvarez, J. (2010). Características del Desarrollo Psicológico de los Adolescentes. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. [Revista en línea], 28. Disponible: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/NNumero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf. [Consulta: 2015, diciembre 04].

Aragón, J. (2001). La Psicología del Aprendizaje. Editorial San Pablo. Caracas.

Arenas, N. (2005). Dando a Conocer la Aplicación de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada en los Datos). Universidad de Carabobo. Valencia.

Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados. Editorial Paidós: Barcelona.

Brown, D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents: New Jersey.

Buck, M. (2000). Procesamiento del Lenguaje y Adquisición de una L2. Un Estudio de la Adquisición de un Punto Gramatical en Inglés por Hispanohablantes. Tesis doctoral en Lingüística. UNAM. México.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Strategic Competence. Disponible en: <http://www.cs.umd.edu/projects/active/doc/conversationaladequacy/node6.html> Consulta efectuada: 16 de Febrero de 2004.

Carrión, S (2005). Inteligencia Emocional con PNL. EDAF. Santiago de Chile, Chile.

Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un Breve Recorrido por la Concepción de las Emociones en la Filosofía Occidental. Revista A Parte Rei [Revista en línea], 47. Disponible: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/> [Consulta: 2015, Junio 20]

Castellano, B. (2009). Comentario a Ser y Tiempo de Martin Heidegger. [Revista en línea], 23 Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid.

Disponible: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/23/belencastellanos.pdf> [Consulta: 2015, Julio 2]

Coleman J. y Hendry L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Ediciones Morata S.L Madrid.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial, 36.870, Diciembre 30, 1999.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press. United Kingdom.

Díaz, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativa*. Mc. Graw Hill, México.

Echeverría, R., (2007). *Ontología del Lenguaje*. Comunicaciones Noreste Ltda. Chile.

Education First (2013). EF EPI. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com/epi>. [Consulta 214, Diciembre 27].

Fuster, F., (2010). *El Mundo como Voluntad y Representación de Arthur Schopenhauer*. Traducción, Introducción y Notas de Pilar López de Santa María. Revista A Parte Rei [Revista en línea], 72. Disponible: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fuster72.pdf>. [Consulta: 2015, Julio, 20]

Gadamer, H., (1986). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

Gallego, S. (2009). *La teoría de las inteligencias Múltiples en la Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Glaser, B. y Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine. Chicago

Goleman, D (2000). *La Inteligencia Emocional en las Empresas*. Vergara. Buenos Aires, Argentina.

González, J. (2007). *Métodos de investigación Social*. España: Morata.

Gordillo, M. (2011). *Estrategias Metodológicas: La Comprensión en la clase de Inglés*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. [Revista en línea], 45. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_01.pdf. [Consulta: 2015, Enero, 20]

Gutiérrez, P y León, E. (2003). *Diagnóstico de las Estrategias Metodológicas para Desarrollar la Producción Oral en la Enseñanza de Inglés a Técnicos Medios en Turismo de la Escuela Técnica Comercial “Pedro Curiel Ramírez”*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

Hernández, R. (2012). *La Enseñanza del Inglés en Venezuela: Una Visión Retrospectiva*. Revista Heurística Dr. Pascual Mora. Revista Digital de Historia de la Educación.[Revista en línea], No. 15. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37306/1/articulo14.pdf> [Consulta: 2015, Junio, 20]

Hymes, D. (1962):. The Etnography of Speaking in Antropology and Human Behavior. T. Gladwin and W. Sturtevant eds. Washington D.C

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. Cambridge University Press. U.S.A.

Jáudenes, C. (2010). Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva. FIAPAS: Madrid.

Kornblit, A y Beltramino F., (2004). Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales: Modelos y Procedimientos de Análisis. Editorial Biblos. Buenos Aires: Argentina.

Krashen, S (1982) Principles and Practice and Second Language Acquisition. Editorial Oxford. USA.

Kumaravadivelu, B. (2003). Critical Language Pedagogy. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. Revista World Englishes, [Revista en línea], 22-4. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x/abstract>. [Consulta: 2015, mayo, 12]

Lazarsfeld, F., y Merton, R., (1997). Comunicación de Masas, Gusto Popular y Acción Social Organizada. Centro Editor de América, Buenos Aires.

Llanes J. y Castro M. (2002). Cómo Proteger a los Preadolescentes de una Vida con Riesgos. Editorial Pax: México.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario. 28 Julio 1980. Caracas: Venezuela.

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Gaceta Oficial N° 5.859 Extraordinario. 10 de Diciembre de 2007. Caracas – Venezuela.

Márquez, E. (2010). Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente. : Universidad de Los Andes – Facultad de Humanidades y Educación - Postgrado en Educación; Venezuela.

Martín, M., (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. Tejuelo, Revista de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Trujillo: España.

Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trillas: México.

Maslow, A. (1991). Motivación y Personalidad. Ediciones Díaz de Santos: Madrid.

Mayora C. (1998). Estudio Preliminar de dos tareas de escuchar para escribir basadas en video. Universidad Simón Bolívar. Caracas.

Méndez, M. (2000). La Competencia Cultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Supuestos Teóricos, Análisis de su Tratamiento en una Muestra de Libros de Texto de Inglés de Bachillerato y Propuesta de un Curriculum Sociocultural. Tesis doctoral de la Universidad de Jaén.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular de Sistema Educativo Bolivariano. Venezuela. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.me.gob.ve/>

media/contenidos/2007/d_905_67.pdf. [Consulta 2015, Enero 05].

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Orientaciones Pedagógicas Instrucción Ministerial del año escolar 2014-2015. [Documento en Línea]. Disponible en: [Documento en Línea]. Disponible en: http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d_905_67.pdf. [Consulta 2015, julio 12].

Oliva. A. (2006). Relaciones Familiares y Desarrollo Adolescente. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584>. [Consulta efectuada el día: 2015, junio 28].

Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares. Ediciones Morata. Madrid.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> [Consulta efectuada el día: 2015, Mayo 28].

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R., (2009). Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.

Patsy, M y Spada, N. (1995) How Languages are Learned. Oxford University Press. Londres.

Ramos, E (2001). Teorías sobre el Lenguaje. Disponible en: <http://www.ideasapiens.com/psicologia/educacion/tesina%20lenguaje.htm/>. Consulta efectuada el día: 07/04/2004

Rojas, E. (2007). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. Caracas: FEDUPEL

Rusque, A (2010). De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa.: Caracas: Vadell Hermanos Editores.

Stevick, E.(1980). Teaching Language: A Way and Ways. Rowley, Mass: Newbury House.

Silva, A. (2007). Metodología de la Investigación. Elementos Básicos. Caracas: Ediciones COBO

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

Turrión, P. (2012). La Enseñanza de Lenguas Extranjeras a través del Aprendizaje Cooperativo: El Aprendizaje del Inglés en Alumnos de Primaria. Tesis doctoral para optar al título de Doctor de la Universidad de Valladolid, en [Documento en Línea]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2962/1/TESIS339-130610.pdf> [Consulta 2015, Enero 10].

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a Los métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SI-TIED-espanol.pdf>. [Consulta 2014, Diciembre 22]

UNESCO (2014). Las Lenguas en la Educación. [Documento en línea]. Disponible

en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education/> [Consulta 2015, Mayo 22]

UNICEF (2011). Desarrollo Adolescente y Derechos Humanos. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.unicef.org/venezuela/spanish/Desarrollo_Adolescente_y_DDHH_F.pdf. [Consulta 2015, Diciembre 04]

Woodfield, D. (1998) Output and Beyond to Dialogues: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA. Disponible en: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/woodfield.html>. [Consulta 2013: Diciembre 17].

Zorrilla, K. (1998). La Investigación y sus Métodos. Paidós: Buenos Aires.

Akmajian, A; Demers, R; Farmers, A y Harnish, R. (1999). An Introduction to Language and Communication. 4ta. Edición. Londres: Cambridge Mit Press.

Allen, J, y Corder, P. (1975). Papers on Applied Linguistics. Londres: Oxford University Press.

Antonioli, G. (1989). Tres Estrategias Interaccionales: La Conversación, la Negociación, el Diálogo. En Universidad de Chile (1989). Pag 127-142.

Brown, D. (1994a). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, D. (1994b). Principles by Teaching a Language.

New Jersey: Prentice Hall Regents.

Busot, A. (1985). Investigación Educacional. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Campusano, M. (2000). La entrevista. Disponible en: www.monografias.com/trabajos10/. Consulta realizada el día: 28/04/2004.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Strategic Competence. Disponible en: <http://www.cs.umd.edu/projects/active/doc/conversationaladequacy/node6.html>. Consulta efectuada: 16 de septiembre de 2019.

Cuervo, M y Diéguez, J. (1998). Mejorar la Expresión Oral. Madrid: Narcea S.A

Da Costa, J (2003). Estructura Interna de la Frase Nominal en la Escritura en Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo presentado como Requisito Complementario para el Pase a la Condición de Profesor Ordinario. UNEFM. Falcón.

Estrella T, y Morles G. (2004). La Autenticidad en los Diálogos Incluidos en Textos para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

Faerch, C. y Kasper, G (1983). Strategies in Interlanguage Communication. Londres y Nueva York: Longman.

García, R y Morillo, Y. (2003). Comprensión y Construcción de Oraciones con los Complementos Infinitivos Precedidos de

Verbo y Objeto en Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

García, W. (1995). Communication Strategies Across Age Groups. *Revista venezolana de Linguística Aplicada*. Vol. 1, NO 1. Páginas 1-22.

García, W. (2004). Communication Strategies: a Comparative Study. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Universidad Central de Venezuela. Caracas, Diciembre de 2004.

Gutiérrez, P y León, E. (2003). Diagnóstico de las Estrategias Metodológicas para Desarrollar la Producción Oral en la Enseñanza de Inglés a Técnicos Medios en Turismo de la Escuela Técnica Comercial “Pedro Curiel Ramírez”. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.

Halliday, M. y Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Harmer, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

Hernández, R. Fernández, C y Pilar, L. (1998). *Metodología de Investigación*.

Mc Graw Hill: México.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. U.S.A: Cambridge University Press.

Johnson, M. (2000). *Interaction in the Oral Proficiency Interview: Problems of Validity*. USA: Yale University Press.

Kasper, G y Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Londres: C.N. Candlin.

Madsen, H. (1983) *Techniques in Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.

Mariani, L (1994). *Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction*. Disponible en: <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>. En consulta realizada el día 16 de Febrero de 2019.

Nolasco, R y Arthur, L (1994). *Conversation*. Hong Kong: Oxford University Press.

Patsy, M y Spada, N. (1995) *How Languages are Learned*. Londres: Oxford University Press.

Poggioli, L (2000). *Estrategias de Resolución de Problemas*. Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>. Consulta realizada el día 16 de Febrero de 2004.

Porro, Juana. (2002). *Hacia un Concepto de Texto*. Disponible en: <http://curza.uncoma.edu.ar/materias/comprehensionhiperv/modulo2.html>. Consulta realizada el día 08 de Abril de 2005.

Poulisse, N (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Disponible en: http://homepage.ntworld.com/vivian.c/SLA/communication_strategies.htm. Con-

sulta realizada el día: 28/03/2004.

Ramos, E (2001). Teorías sobre el Lenguaje. Disponible en: <http://www.ideasapiens.com/psicologia/educacion/tesina%20lenguaje.htm/>. Consulta efectuada el día: 07/04/2004

Reza, F (1997). Ciencia, Metodología e Investigación. México: Prentice Hall.

Salkind N. (1999). Métodos de Investigación. México: Prentice Hall.

Sánchez de Mantrana, M; Gamboa de Borregales, N; Canchica, M y Morales, O. (2000) Manual para la Elaboración de Trabajos de Grado en el Programa Educación. Área Ciencias de la Educación, UNEFM, Coro.

Tarone, E. 1977. Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. Washington, D.C.: TESOL.

Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. En Faerch C y Kasper G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. Londres y Nueva York: Longman. Pag 61-74.

Trimble, L. (1985). English for Science and Technology: a Discourse Approach. New York: Cambridge University Press.

Woodfield, D. (1998) Output and Beyond to Dialogues: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA. Disponible en: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/woodfield.html>. Consulta efectuada el 17/10/2003.

Yáñez, N. (2002) Diseño de un Programa Instruccional para

un Curso de Transición de Inglés como Lengua Extranjera. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM, Falcón.

Yule, G y Tarone, E. (1997). Investigating Communication Strategies in L2 References: Pros and Cons. En Kaper G y Kellerman E. 1997. eds. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. Londres y Nueva York: C.N. Candlin.