

# ¿Cómo estimular el desarrollo de competencias comunicativas?

*Lía del Rosario Navarro Torres*  
*Alexander Luis Ortiz Ocaña*





¿Cómo estimular el  
desarrollo de competencias  
comunicativas?



# ¿Cómo estimular el desarrollo de competencias comunicativas?

**Lía del Rosario Navarro Torres**  
**Alexander Luis Ortiz Ocaña**



2010



**EDUCOSTA**  
EDITORIAL UNIVERSITARIA DE LA COSTA

## ¿Cómo estimular el desarrollo de competencias comunicativas?

Autor: **Lía del Rosario Navarro Torres**  
**Alexander Luis Ortiz Ocaña**

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA  
DE LA COSTA CUC  
Barranquilla - Colombia - Sur América

ISBN: 978-958-8710-57-0

Primera Edición  
Editorial Universitaria de la Costa EDUCOSTA  
Corporación Universitaria de la Costa CUC  
Calle 58 No. 55-66  
Teléfono: (575) 344 4623  
educosta@cuc.edu.co

Coordinación Editorial:  
Perla Isabel Blanco Miranda  
pblanco1@cuc.edu.co

Corrector de Estilo:  
Nury Ruiz Bárcenas  
nruizbarcenas@yahoo.com

Diagramación y Diseño:  
Carlos Guillermo Peña Estrada  
dolores-lopez@hotmail.es

Diseño y Fotografía de Portada:  
Vanexa Romero  
vanexares@gmail.com

Impreso por:  
Yoyobiz Creativos Ltda.  
yoyobizcreativos@hotmail.com

©**Todos los derechos reservados, 2010**

Esta Obra es propiedad intelectual de sus autores y los derechos de publicación han sido legalmente transferidos al editor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin permiso por escrito del propietario de los derechos del copyright©

CONSEJO DE FUNDADORES  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA CUC

EDUARDO CRISSIEN SAMPER  
RUBÉN MAURY PERTUZ (q.e.p.d.)  
NULVIA BORRERO HERRERA  
MARÍA ARDILA DE MAURY  
RAMIRO MORENO NORIEGA  
RODRIGO NIEBLES DE LA CRUZ (q.e.p.d.)  
MIGUEL ANTEQUERA STAND

PERSONAL DIRECTIVO  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA CUC

NULVIA BORRERO HERRERA  
Rector

RODOLFO MAURY ARDILA  
Vicerrector de Bienestar

MARIO MAURY ARDILA  
Director Departamento de  
Posgrados

HERNANDO ANTEQUERA  
MANOTAS  
Vicerrector Financiero

CAROLINA PADILLA VILLA  
Secretaria General

ALFREDO GÓMEZ VILLANUEVA  
Decano Facultad de Arquitectura

GLORIA CECILIA MORENO  
GÓMEZ  
Vicerrectora Académica

JAVIER MORENO JUVINAO  
Decano Facultad de Ciencias  
Económicas

HENRY MAURY ARDILA  
Vicerrector de Investigaciones

ALFREDO PEÑA SALOM  
Decano Facultad de Derecho (e)

JOSÉ EDUARDO  
CRISSIEN ORELLANO (e)  
Vicerrector de Extensión

MILDRED PUELLO SCARPATI  
Decana Facultad de Psicología

JAIME DÍAZ ARENAS  
Vicerrector Administrativo

NADIA JUDITH OLAYA  
CORONADO  
Decana Facultad de Ingeniería



# Contenido

## **INTRODUCCION**

### **CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

- 1 Definición de competencia comunicativa
- 2 Fases para el desarrollo de competencias comunicativas

### **CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.**

- 1 Desarrollo de la competencia auditiva
- 2 Desarrollo de la competencia lingüística
- 3 Desarrollo de la competencia lectora
- 4 Desarrollo de la competencia escritural
- 5 Didáctica de las competencias comunicativas

### **CAPÍTULO 3. DIDÁCTICA DE LAS COMPETENCIAS**

- 1 El trabajo independiente de los estudiantes universitarios
- 2 Relación de las habilidades con el contenido científicos
- 3 Relación de los objetivos curriculares con los conocimientos y las habilidades
- 4 La tarea docente y su relación con el desarrollo de competencias
- 5 Ejercicios y problemas para el desarrollo de competencias
- 6 Habilidades, actividades y preguntas para el desarrollo de competencias básicas

## **CONCLUSIÓN**

## **BIBLIOGRAFÍA**



## Introducción

**L**a escuela constituye la vía fundamental en la preparación para la vida. Durante su paso por la escuela los estudiantes, no sólo deben adquirir los conocimientos necesarios sino también dominar los medios que les permitan ampliar y enriquecer estos conocimientos.

Por lo tanto, el docente de hoy necesita comprender la necesidad e importancia de la formación de habilidades y competencias en los estudiantes, a partir del empleo de métodos de enseñanza activos y participativos en el proceso pedagógico de la escuela contemporánea.

La educación contemporánea exige la excelencia académica de los docentes, para lo cual requieren de una continuada formación y actualización de los conocimientos metodológicos en la dirección, organización, activación, investigación y ejecución del proceso pedagógico y así poder ejercer la docencia con una alta preparación profesional.

Los problemas que se presentan en la vida requieren que el estudiante adquiera la habilidad de trabajar independientemente, en la apropiación de los conocimientos y en los métodos de la actividad, solo así estará a la altura de su tiempo para poder asimilar tanto en la escuela como fuera de ella, el caudal de la cultura acumulada por la sociedad y que él necesita para reflexionar y solucionar cada problema nuevo que surja en su trabajo y la vida en general.

Ante esta realidad, se ha escrito este libro, en el cual se fundamenta un modelo didáctico para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de clases, en un proceso coherente y sistemático, a todos los niveles en el proceso pedagógico de las universidades, tanto en el componente curricular como en el componente extracurricular, a partir de la integración, sistematización, complementación y generalización de la concepción didáctica y los aportes teóricos de los doctores Miguel Cruz Cabeza (2003), Alberto Medina Betancourt (2006) y Alexander Ortiz Ocaña (2009).

El libro tiene el propósito de abrir un espacio de superación sobre el proceso pedagógico en la formación de técnicos, tecnólogos y profesionales, ofreciendo a los directivos y profesores que trabajan en la docencia universitaria, nuevos enfoques y métodos para enfrentar su labor docente con un mejor desempeño en la actividad educativa.

Ahora bien, es evidente la carencia de modelos didácticos sobre la estructura y desarrollo de la competencia didáctica del profesor. Por otro lado, las categorías tradicionales en términos de las cuales se ha estudiado científicamente y dirigido el proceso formativo (los conocimientos, las habilidades, los hábitos y otros), han quedado superadas por la de competencia. Es en ese sentido, en la visión integral que esta categoría exige, que se limitan las visiones teóricas y didácticas hasta ahora existentes.

Así mismo, el análisis crítico de los fundamentos epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y lingüísticos de la didáctica de las competencias,

permite asegurar que se cuenta con el basamento teórico necesario, que sirva de sustento para hacer las recomendaciones que el problema referido impone. Sin embargo, este estudio reveló una de las principales contradicciones epistemológicas, consistente en limitados vínculos entre los preceptos de la didáctica con las demás ciencias de la educación que le sirven de sustento.

Los argumentos anteriores son demostrativos de la existencia real de un problema que ha de enfrentarse y resolverse a través de la aplicación de la Metodología de la Investigación Científica, de modo que se pase del fenómeno a su esencia, se revelen las nuevas relaciones de esencialidad existentes y se aporten los elementos, tanto teóricos como prácticos que permitan estructurar un modelo didáctico para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Los contenidos del libro están dirigidos; tanto a docentes en formación, como a los profesionales de la educación que se encuentran ejerciendo esta importante profesión. Las propuestas se enfocan con la flexibilidad requerida para su aplicación consecuente y creativa en diferentes profesiones de la Educación.

Se expone una metodología para el desarrollo de competencias desde el aula de clases, a partir del papel del trabajo independiente de los estudiantes en la apropiación de los conocimientos del área, la relación de los conocimientos y las habilidades con el contenido del área, la relación de los objetivos curriculares con los conocimientos y las habilidades, la tarea docente y su relación con el desarrollo de competencias y la relación de la tarea con las competencias básicas.



# Conceptualización de Competencias Comunicativas

### 1. Definición de competencia comunicativa

**U**n concepto de gran significación, tanto para la Psicología como para la Didáctica es el de habilidad. Para la Didáctica, como componente del contenido, refleja las realizaciones del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad. Desde el punto de vista psicológico, es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo.

Carlos Álvarez de Zayas [1996] es del criterio que:

Las habilidades, como parte del contenido de una disciplina, caracterizan en el plano didáctico las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo y humanizarlo.

La habilidad al tener igual naturaleza que la acción se puede descomponer en operaciones y mientras la habilidad se vincula con la intención, la operación lo hace con las condiciones, de tal modo que permiten con su

consecución, el dominio por parte del estudiante de un modo de actuación.

En estas consideraciones resulta útil la aclaración de que en su estructura interna, una habilidad, en un momento, puede ser una acción de otra y una acción puede convertirse en habilidad. Del mismo modo, transcurre con las operaciones, pero siempre estas últimas se relacionan con las condiciones en las cuales transcurre la actividad.

En la literatura de la didáctica, es bastante generalizada la clasificación de habilidades en cuatro tipos: habilidades propias de la ciencia específica, habilidades lógicas o intelectuales, habilidades propias del proceso docente y habilidades de auto instrucción.

Homero Fuentes [1998], refiere una clasificación que resulta de gran valor gnoseológico a los efectos del tratamiento didáctico a las competencias comunicativas para dirigir su aprendizaje, habilidades del procesamiento de la información y comunicación: son las que les permiten al hombre procesar la información, donde se incluyen aquellas que permiten obtener la información y reelaborarla.

Aquí incluimos, aquellas habilidades propias del proceso pedagógico como tomar notas, hacer resúmenes, así como exponer los conocimientos tanto de forma escrita como oral.

Por su incidencia en la modelación que se presenta en este libro, resulta imprescindible considerar la invariante de habilidad.

De acuerdo con el Doctor Carlos Álvarez de Zayas y en coincidencia general con la literatura didáctica, se consideran “invariantes de habilidad a aquellas habilidades que subyacen en un sistema de habilidades que una vez apropiadas le permiten resolver múltiples problemas (...) invariantes de habilidad constituyen el mayor nivel de sistematicidad dentro del proceso docente-educativo entendiéndose en los niveles de carrera y disciplina”. [1996]

De manera más específica, Homero Fuentes [1995], define la invariante de habilidad como “el contenido lógico del modo de actuación del profesional, es una generalización esencial de habilidades que tiene su concreción en cada disciplina. (...) Incluye además de aquellos conocimientos y habilidades generalizadas que se concretan en cada disciplina, la lógica de la profesión...”

Según el propio autor [1998] “las habilidades generalizadas son el contenido de aquellas acciones que se constituyen sobre la base de habilidades más simples, en calidad de operaciones, con cuya apropiación el estudiante puede enfrentar la solución de múltiples problemas particulares.”

Y las operaciones; “son la estructura técnica de las acciones y se subordinan a las condiciones a las que hay que atenerse para el logro de un fin y a las condiciones o recursos propios de la persona con que cuenta para operar.”

La formación y desarrollo de las competencias comunicativas constituye la esencia y el fin de este

proceso. De ahí que haya recibido un amplio tratamiento, sobre todo de carácter metodológico.

A. N. Leontiev [1975], reconoce y distingue tres Fases en la actividad comunicativa: orientación y planificación, realización y control.

En el tratamiento a las competencias comunicativas han existido intentos de acercarlas a los resultados de la psicología cognitiva. Se destacan en este sentido los trabajos de McLaughlin et al, 1983 y de Anderson, 1983 y 1985 citados por Penny Ur. [1997].

Kolb, 1984 citado también por Penny Ur [1997], propone cuatro Fases para la formación y desarrollo de las competencias comunicativas: “experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.”

Se trata del paralelismo entre las competencias comunicativas y las del pensamiento, la propia secuencia del conocimiento según la dialéctica: de la contemplación o percepción viva (experiencia-observación) al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica.

Otra propuesta de relevancia es la de Anderson, citado por Penny Ur [1997: 19]: “Verbalización, automatización y autonomía”.

En su propuesta, Anderson significa lo que debe hacer el profesor y lo que deben hacer los estudiantes en cada etapa: en la verbalización el profesor describe y demuestra cómo actuar con la habilidad a aprender, mientras que los estudiantes se limitan a percibir y entender; en la automatización el profesor sugiere ejercicios, los

estudiantes practican la habilidad para adquirir facilidad para automatizarla y el profesor monitorea la actuación de los estudiantes; y, en la autonomía, los estudiantes continúan usando las habilidades por sí mismos, pero siendo más eficientes y creativos.

Si se opera igualmente con la génesis de las acciones mentales, o proceso de internalización según Vigotsky, la propuesta de Anderson es de verbalización (intersicológico o intersubjetivo) a automatización (intra subjetivo) y ello concluye en autonomía. Y, existe además el paradigma convencional de presentación, práctica y producción.

En la presente obra, sin dejar de tener en cuenta los elementos más positivos de las teorías anteriores, se asume la formación y desarrollo de las competencias comunicativas. Se considera la formación como la etapa básica en la cual el estudiante se apropia de los elementos de esencia para operar con la habilidad, llegando incluso al nivel de producción y el desarrollo como el perfeccionamiento infinito de la habilidad, como base para la competencia.

Con frecuencia, los profesores utilizan indiscriminadamente el término desarrollo para referirse al aprendizaje de las competencias comunicativas y las competencias comunicativas. Este término ha recibido profuso tratamiento en la psicología cognitiva.

Al contrastarlo con los aprendizajes, existen tres modelos: los que consideran que el desarrollo precede al aprendizaje, los que consideran que el aprendizaje precede al desarrollo y los que defienden un paralelismo

entre ambos procesos. En el caso específico del psicólogo soviético L. S. Vigotsky, la zona de desarrollo próximo le permitió, al nivel epistemológico, tomar posición sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. En efecto, para él, el aprendizaje precede al desarrollo.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje es hoy generalmente aceptado, que las competencias comunicativas se desarrollan cuando el que las aprende, lo hace en el contexto natural de la sociedad de la que se trate, a través de los espacios interactivos de comunicación que se crean para satisfacer las necesidades comunicativas.

Por el contrario, cuando se trata de un proceso dirigido de manera consciente por profesores, entonces; las competencias comunicativas se forman y desarrollan.

A partir de la interpretación de lo que objetivamente ocurre en el acto comunicativo, al estudiar la actividad verbal –considerando esta como conocimientos, capacidades, hábitos y habilidades– investigadores, lingüistas, didactas y profesores en general, han asumido la clasificación o subdivisión en cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

El uso de esta terminología para designarlas es bastante generalizado y se mantiene aún por algunos especialistas. Entre los autores que la han usado se encuentran: Antich, R. (1975); Engelhardt, H. (1980); Plattor, E. (1981); Javel, R. (1966); Acosta, R. (1996); Cook, V. (1996); Hutchinson, T. (1996); Ur, P. (1997) y Jiménez, M. (2001).

Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, varios autores comienzan a designar las habilidades de escuchar y leer como competencia auditiva y competencia lectora, respectivamente.

Con ello, se trata de significar que son procesos de comprensión y que puede, por tanto, hablarse de escuchar y leer cuando se ha comprendido el texto oral o escrito, desde variadas perspectivas.

Entre los autores que utilizan estas denominaciones se encuentran: Brumfit, Ch. (1985); Antich, R. (1986); Abbott, G. (1989); Byrne, D. (1989); Ehrlich, M (1990); Terroux, G. (1991); Brown, H. (1994); Reivere, H, (1994); Estévez, E (1995); Kurtz, C. (1995); Sánchez, M. (1995); Álvarez, L. (1996); Brown, G. (1996); O'Malley, J. (1996); Carmenate, L. (2201) y Rivera, S. (2001), Medina (2006).

De igual modo, en este mismo periodo de tiempo se han comenzado a utilizar las denominaciones competencia lingüística y competencia escritural, para denominar las habilidades de hablar y escribir respectivamente. Han utilizado estas denominaciones: Antich, R. (1986); Byrne, D. (1989); Brown, H, (1994) y Pujol-Breche, M. (1994).

A continuación; explicitamos tres definiciones que expresan con mayor exactitud el contenido de las competencias comunicativas y por su valor en el orden didáctico, las mismas son asumidas en este libro.

“La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las

necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Dell Hymes)

“La competencia comunicativa; es una 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” (Berruto)

“La competencia 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 sociocultural dada”. (María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo, 1992)

La competencia comunicativa exige comunicarse efectivamente, expresarse con autonomía y relacionarse con los demás. Es un acto de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos según las necesidades de acción y comunicación.

¿Qué es comprender un texto?

- Construir el sentido del texto.
- “Entrar” al texto, impregnarse de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en la mente, para luego hacer que ese significado trascienda.

¿Qué es comprender un texto?

- El estudiante se construye como sujeto en su experiencia individual y colectiva con el mundo a través del lenguaje por eso toda actividad del estudiante se traduce en discurso y se manifiesta a través de textos (COMUNICACIÓN).



**ESQUEMA No. 1. IMPLICACIÓN DE LA COMUNICACIÓN  
EN LA VIDA**

¿Por qué se dificulta comprender los textos?

- El significado de algunas palabras o expresiones que aparecen en el texto no es conocido por el estudiante.
- Una palabra que se encuentra en el texto puede tener diferentes significados.

- En el proceso de lectura, el estudiante se centra en los detalles pero no establece un hilo conductor que le permita secuenciar las ideas o situaciones.
- El texto es desconocido para el estudiante ya que el contexto es ajeno a él.
- Falta coherencia y los referentes no son claros dentro del texto.
- Falta coherencia y los referentes no son claros dentro del texto.
- El texto no es significativo, ni tiene sentido para el estudiante.
- El texto contiene vocabulario técnico específico de un área determinada, que dificulta la comprensión para el estudiante

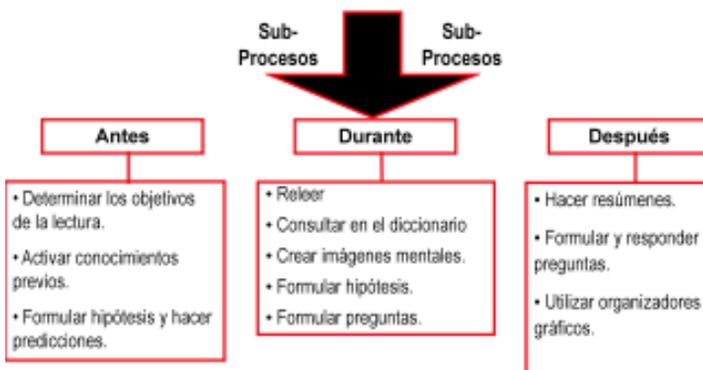
¿Por qué se dificulta producir textos?

- Porque la mayoría de los estudiantes, incluso los docentes y escritores más reconocidos, sentimos pánico ante “la hoja en blanco”.
- Porque no se logran organizar las ideas antes de empezar a escribir.
- Porque se desconocen las estructuras propias de algunos tipos de texto.
- Porque la preocupación por la forma prevalece sobre la preocupación por el contenido.

- Porque se empieza a escribir sobre temas de los cuales se tiene poca información y no se realiza una adecuada consulta en fuentes confiables.
- Porque se tiene un conocimiento muy limitado del vocabulario de nuestra lengua y de la organización de estructuras sintácticas.
- Porque se tienen conocimientos muy elementales de las normas de ortografía y de puntuación.

**ESQUEMA No. 2. PROCESO CONSTRUCTIVO DE LA COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL**

**La comprensión, interpretación y producción textual son procesos constructivos**



A continuación se ofrece una breve referencia histórica (Medina, 2006) al tratamiento teórico dado a cada una de estas competencias comunicativas:

## Competencia auditiva

A pesar de los más de cien años de experiencia acumulada en la enseñanza esta habilidad, ha sido de las últimas en recibir tratamiento metodológico, de manera institucionalizada.

Entre los principales estudios que han podido consultarse, se encuentran los de James Asher [1977], sobre el método de “Respuesta Física Total”, en el cual el papel de la comprensión era de gran importancia, pues al estudiante se le exponía a una gran cantidad de lengua para ser escuchada antes de tener que responder de manera oral.

Entre los autores que han dado tratamiento a esta habilidad se encuentran Antich, R. [1975]; Winitz, [1978, 1986]; Ahser, J., [1984]; Krashen et al, [1984]; Wipf, [1984] y Faedo, A. [1988]. Pero en general, primaba el criterio de que el estudiante se apropiaría de las reglas a través de reiteradas exposiciones a audio textos auténticos.

En las últimas décadas, la competencia auditiva se ha ido comprendiendo como un complejo de operaciones que integra componentes distintos de la percepción y el conocimiento lingüístico en un proceso cuyo conocimiento por la ciencia no se ha alcanzado con suficiente profundidad.

Incluso, en la lengua materna, muchas personas presentan dificultades para escuchar, lo cual puede ser debido a pobre capacidad de concentración, egocentrismo, pobre desarrollo de la memoria auditiva, insuficientes recursos léxicos, falta de capacidad de

representación del mensaje o falta de sintonía situacional objetiva necesaria para decodificar el mensaje.

La Psicología ha tratado de dar explicación a este fenómeno desde diferentes puntos de vista. Los resultados que existen hasta el momento ayudan a comprender los problemas que pueden presentar los estudiantes en el proceso de comprensión auditiva y sugieren formas para la estructuración efectiva de los materiales didácticos para el desarrollo de esta competencia.

La estrecha relación que existe entre competencia auditiva y competencia lingüística, ha hecho que muchos autores e investigadores las trabajen de manera unida. No obstante, la falta de un tratamiento riguroso a la primera ha frenado el desarrollo de la segunda.

El resultado en las investigaciones en lingüística aplicada y la praxis en la enseñanza del inglés han arrojado luz sobre los procesos mentales que ocurren durante la comprensión auditiva, cuáles son sus principales obstáculos, cómo facilitar su formación y desarrollo y cómo desarrollar estrategias auditivas en los estudiantes.

Se ha reconocido también, la importancia de su tratamiento en los niveles elementales. Por ser esta competencia básica para el desarrollo de las demás y, de manera particular, para la competencia lingüística y debido a que la mayor parte del placer humano se produce a través de actividades auditivas (la televisión, el cine, la radio, las canciones, las conversaciones con pares, etc.), ha sido objeto de análisis y modelación en este libro.

## Competencia lingüística

La competencia lingüística ha recibido un amplio tratamiento en las últimas décadas, pues su desarrollo y el de las habilidades asociadas han ido ganando en importancia en la enseñanza. Su formación y desarrollo implica a dos habilidades: una receptiva (la audición) y otra productiva (la expresión oral).

Por tanto, es un proceso dual que incluye al hablante (el que codifica el mensaje) y al oyente (el que decodifica el mensaje). Es lógico que se trata de un proceso interactivo en el cual, de manera dinámica, se intercambian los roles.

Los autores más relevantes que han analizado el desarrollo de esta competencia son Antich, R. [1975 y 1986], Richards [1983], Coll [1985], Richard-Amato, P. [1988], Abbot, G. [1989], Brown, G. [1989], Byrne, D. [1989], Finnochiaro, M [1989], Terroux, G. [1991], Nunan, D. [1991], Brown, D. [1994], Acosta, P. [1996], Ur, P. [1997] y Ellis, R. [1998].

Entre los resultados principales, con que se cuenta; producto del trabajo de estos autores pueden mencionarse: técnicas y procedimientos para el aprendizaje de la pronunciación, las características específicas del lenguaje oral, cómo dar tratamiento a los errores de pronunciación, el papel de la exactitud y la fluidez, los requerimientos y la tipología de ejercicios para la competencia lingüística y la definición de que el propósito de esta habilidad es el desarrollo de la fluidez, con la significación que ello implica en el enfoque comunicativo.

Sin embargo, requiere aún de mayor atención científica y didáctica el tratamiento psicológico a los estudiantes para el desarrollo de la competencia lingüística, así como el adecuado diagnóstico y orientación para la formación de estrategias de aprendizaje que garanticen un eficiente desarrollo y el adecuado tratamiento a los errores de pronunciación, tanto desde el punto de vista cognitivo, como desde el punto de vista afectivo-motivacional.

### **Competencia lectora**

La literatura tanto en lingüística como pedagógica, ha dado un amplio tratamiento al desarrollo de esta competencia. Aunque los enfoques son diversos, hoy puede hablarse de puntos de coincidencias y de resultados novedosos en el orden teórico. Sin embargo, sigue siendo evidente la insatisfacción de docentes, profesores y lingüistas en cuanto al tratamiento didáctico para el desarrollo de esta competencia.

Álvarez L. [1996] manifiesta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces y enfatiza que una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura tiene la obligación de examinarla desde presupuestos específicos.

Uno de los aspectos medulares a rebasar, desde el punto de vista didáctico, es considerar la comprensión lectora como sinónimo de identificar un proceso, lo cual niega, no sólo el papel activo que el lector debe desempeñar en su interacción con el texto escrito durante el proceso de la lectura, sino también el tránsito que, de una manera natural y progresiva, debe realizar el estudiante-lector

a través, de los diferentes niveles de asimilación, hasta llegar, incluso, al nivel de creatividad. Se reconoce que este carácter activo ha venido ganando un espacio en la literatura, sobre todo, en los últimos años: Acosta R. [1996], Álvarez L. [1996], Fernández J. J. [1996].

Debido a su importancia, la competencia lectora ha sido objeto de varias investigaciones que han arrojado luz tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Entre los principales resultados se encuentran Almaguer, B. [1998], Álvarez, L. [1996], Ayala, M. E. [2002], Fernández, A. L. [2001], Medina, A. [1998], Rivera, S. [2001], etc.

### **Competencia escritural**

Al igual que el resto de las competencias comunicativas, la competencia escritural ha recibido un profundo tratamiento, aunque nunca ha alcanzado los niveles de la competencia lingüística y la comprensión lectora.

La limitación principal que han tenido los enfoques sobre esta competencia ha sido reducirla a una habilidad instrumental, o sea, como medio de apoyo al desarrollo de las tres restantes competencias comunicativas.

Sin embargo, en las últimas décadas la competencia escritural ha ido ganando un espacio, incluso dentro del enfoque comunicativo.

Tales avances en su tratamiento la han ido identificando como una competencia para expresarse, a través del uso de los símbolos escritos: con un uso apropiado de la ortografía, los signos de puntuación, las reglas de unidad

y cohesión y con el propósito de cumplir una determinada función comunicativa.

Los retos principales que aún requieren de prioridad en el caso de la formación y desarrollo de esta competencia están en aproximar, lo más posible, el acto de escribir a un acto comunicativo real y la búsqueda de técnicas para facilitar a los estudiantes su aprendizaje.

El análisis y descripción realizados a las cuatro competencias comunicativas, han permitido determinar la existencia de diversidad en las definiciones, en el contenido y en los preceptos metodológicos, tanto para el tratamiento de cada una de ellas, como para el necesario tratamiento con enfoque de integración.

Los resultados investigativos desplegados en este sentido; han permitido elaborar la conceptualización de cada una de estas competencias, de manera que se integran los elementos psicológicos, sociológicos, didácticos, lingüísticos y metodológicos de mayor relevancia; estructurar internamente cada una de ellas; y proponer los Presupuestos didácticos para su dirección. Tales propuestas aparecen a continuación:

## **2. Fases para el desarrollo de competencias comunicativas**

Tanto en la literatura de la didáctica de las competencias, como en la praxis de los profesores, al tratarse de las competencias comunicativas, se habla de habilidades asociadas y en algunos casos de Fases para su desarrollo.

Por ejemplo; para la competencia lectora se refiere la pre-lectura, la lectura y la post-lectura; en el caso de la competencia auditiva se habla de pre-audición, audición y post-audición; en el caso de la competencia escritural se habla de pre-escritura, escritura y revisión; todas con una tendencia marcadamente cognoscitiva.

Sin embargo, no existe una propuesta de fases para la formación y desarrollo de estas competencias comunicativas que aglutine; los preceptos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, didácticos, lingüísticos y metodológicos que garanticen tal alcance con rigor científico. Constituye este un aporte esencial de los presentados en este texto, que se concreta en el enriquecimiento de las Fases y el énfasis en los elementos de carácter afectivo-motivacional.

En el proceso de determinación de las fases para el tratamiento didáctico de estas competencias comunicativas se identificaron cuatro momentos:

1. El estudiante se prepara para interactuar con el texto oral o escrito, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista afectivo-motivacional, con énfasis en este último;
2. La interacción del estudiante con el texto, en el que procesa la información para comprenderla y elaborarla;
3. Las valoraciones del texto desde una posición crítica;
4. Aplicación en la vida futura en estudios posteriores o en la vida profesional.

Por lo tanto, las pesquisas realizadas, condujeron a que la connotación de estas Fases se alcanzó

cuando se lograron denominar, durante el proceso de investigación, a través de términos que forman parte del registro léxico de la psicología cognitiva: sensibilización, elaboración, redefinición y generalización, estas son de uso frecuente en la mencionada ciencia desde la década de los cincuenta hasta nuestros días, básicamente en la literatura referida a la inteligencia y la creatividad. Muchos autores las tratan como Fases del acto creativo.

La novedad de su uso en la presente investigación consiste en darle connotación de Fases para el tratamiento didáctico de las competencias comunicativas y en ofrecer una propuesta de actividades para cada una de ellas.

En este sentido se logró la síntesis del valor semántico de cada uno de estos términos (Medina, 2006):

### **Sensibilización:**

La sensibilización; es en esencia prepararse para detectar problemas y para orientarse en la búsqueda de lo nuevo. También es interpretada como la percepción de lo que hay que hacer, o como circunstancia que hay que evaluar. Este término es usado entre otros autores por Salvador de la Torre [1982], Guilford [1980], Mateussek [1977], Torrance [1979].

Como plantea L. S. Vigotsky: “El pensamiento en sí, se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva...” [1941] y son bien conocidas las relaciones dialécticas entre pensamiento y lenguaje.

### **Elaboración:**

La elaboración se caracteriza por el trabajo, la concentración y el esfuerzo. Supone pasar de la contemplación de la idea a su desarrollo. Es considerada como la posibilidad de dar con los detalles de una idea. Este término es usado entre otros autores por Guilford [1976], Gottfried [1979].

### **Redefinición:**

La redefinición; es la posibilidad de definir de nuevo, de reorganizar lo que se ve con nuevos prismas. Es la transformación que hace que la actividad mental sea productiva en vez de reproductiva. Este término es usado entre otros autores por García Vega [1974], Guilford [1977].

### **Generalización:**

Según Davydov, V. V., el término generalización se encuentra a menudo en la literatura psicológico-didáctica y metodológica, emplease para designar múltiples aspectos del proceso de asimilación de los conocimientos por los escolares. Este autor considera que las singularidades del proceso de generalización en su unidad con los de abstracción y con los procesos formativos de conceptos caracterizan un tipo de toda actividad mental del hombre.

Con un mayor nivel de precisión e implicación en el orden pedagógico, aparece una definición en el Diccionario de Pedagogía, Merani, A. L. [1983]: "Proceso mental por el cual se extiende a una clase completa de objetos lo observado en algunos objetos de la misma clase. La generalización involucra por consiguiente la abstracción."

Horace B. English, en el diccionario Manual de Psicología, define la generalización como un “Proceso o resultado del proceso por el cual se alcanza un juicio que puede aplicarse a una clase total, muy a menudo sobre la base de la experiencia adquirida con un número limitado de elementos de esa clase.”

Hay quienes sostienen; que promueve una transferencia de aprendizaje por la formación explícita de generalizaciones y que estos últimos son los elementos idénticos que hacen posible la transferencia.

Precisamente, se asume la denominación de generalización para la última etapa del desarrollo de las competencias comunicativas considerando la transferencia de aprendizaje a su aplicación para satisfacer las necesidades comunicativas que se le presentarán al estudiante fuera del contexto escolar.

### ESQUEMA No. 3. PLANOS DE LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL

#### Interpretación textual

##### Planos

- Palabra  Orientado a identificar y comprender el significado de las palabras y de las expresiones.
- Párrafo  Orientado a establecer las relaciones entre las palabras que forman las oraciones y entre las oraciones que estructuran el párrafo.
- Texto  Orientado a comprender el sentido global del texto, de acuerdo con su estructura, con las características que lo identifican y con su contenido.

## ESQUEMA No. 4. NIVELES DE LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL

### Interpretación textual

#### Niveles

- Literal  Se identifican aspectos generales y detalles específicos que aparecen explícitos en el texto.
- Inferencial  Se identifican aspectos generales y detalles específicos que aparecen implícitos en el texto.
- Crítico - intertextual  Se toma posición frente al contenido y a la forma del texto. Así mismo, se transfiere información a situaciones nuevas.

# Desarrollo de Competencias Comunicativas

### 1. Desarrollo de la competencia auditiva.

**E**s el proceso a través del cual, el estudiante-oyente en interacción con el audio texto y, desde una posición activa, percibe y reconoce los signos lingüísticos, decodifica el significado de lo general a lo particular y de nuevo a lo general, con la implicación de los procesos psíquicos basados en el uso de las habilidades lógicas del procesamiento de información, hasta la realización de valoraciones críticas a partir de su propia cosmovisión.

Como competencia en formación transcurre por fases que devienen estrategias auditivas. La eficiencia de este proceso precisa de la integración con el resto de las competencias comunicativas, a las cuales sirve de base y de un fuerte vínculo entre los elementos afectivo-motivacionales y cognitivos.

Fases para el desarrollo de la competencia auditiva

## **Sensibilización:**

En esta fase el estudiante se prepara para escuchar, tanto desde el punto de vista afectivo-motivacional como cognitivo. En ella, debe adoptar una posición positiva ante el audio texto y resuelve los principales posibles obstáculos que pueden impedir una adecuada comprensión general inicial.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Seleccionar temas para la audición; de acuerdo con sus intereses u orientarse hacia temas propuestos por sus compañeros o el profesor para propiciar el surgimiento y desarrollo de nuevos intereses y necesidades
- Activar los conocimientos previos relacionados con el audio texto
- Predecir la temática del audio texto
- Predeterminar el tipo de acto comunicativo
- Predeterminar la intención comunicativa
- Determinar, bajo la guía del profesor, posibles obstáculos de contenido o culturales para la comprensión
- Determinar los elementos fónicos, léxicos y gramaticales cruciales sistematizados por el profesor
- Formular posibles presuposiciones o hipótesis sobre el contenido del audio texto
- Obtener un propósito para la audición.

## **Elaboración:**

En esta fase el estudiante interactúa con el audio texto para construir la comprensión. Para ello se procederá del análisis de los elementos generales a los particulares.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Percibir los signos lingüísticos de manera global
- Percibir la entonación, el ritmo y el acento del texto
- Identificar los sonidos
- Identificar los elementos prosódicos integrados
- Retener los sonidos mientras escucha las palabras, frases y oraciones
- Reconocer las unidades de sonidos
- Determinar el tipo de acto comunicativo (diálogo, monólogo, etc.)
- Identificar la intención comunicativa del hablante
- Relacionar información contextual con el texto
- Determinar significado literal a las oraciones
- Asignar el significado que pretende el hablante
- Reconocer los significados gramaticales
- Identificar palabras y frases claves
- Colaborar con sus compañeros para resolver problemas

- Conciliar información
- Chequear notas y retroalimentarse sobre alguna tarea de aprendizaje
- Auxiliarse de sus compañeros para elaborar la información
- Preguntar al profesor o a sus compañeros para aclararse u obtener información adicional
- Utilizar el lenguaje egocéntrico para autorreforzarse y reducir la ansiedad.

### **Redefinición:**

En esta fase, el estudiante realiza un análisis de la comprensión de los elementos más generales del audio texto, con un enfoque crítico. Es lógico que la profundidad de la argumentación dependa de los niveles de competencia comunicativa y del nivel intelectual alcanzado por los estudiantes.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Valorar críticamente el contenido del audio texto de forma oral o escrita
- Realizar inferencias del subtexto
- Juzgar la validez del audio texto
- Comparar el contenido del texto con textos conocidos
- Elaborar conclusiones

- Determinar si los elementos lingüísticos usados son apropiados al tipo de acto comunicativo
- Hacer resúmenes de manera oral, escrita o de ambas formas
- Evaluar la correspondencia entre sus gustos y el contenido de audio texto
- Enjuiciar al hablante y
- Reajustar las presuposiciones.

### **Generalización:**

Esta fase es para ser ejecutada al concluir los estudios, o sea, para actuar en la vida real, fuera del contexto del aula, por lo que su carácter es mucho más abierto y flexible que el de las fases anteriores.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Utilizar la audición para monitorear el acto comunicativo en disímiles situaciones comunicativas
- Escuchar diferentes tipos de audio textos por diferentes medios para comprenderlos e interpretarlos
- Comprender audio textos de manera espontánea y con autonomía
- Determinar, a partir de los elementos textuales y para textuales, el significado del texto y del subtexto
- Utilizar la competencia auditiva de manera creativa en función del desarrollo de las restantes habilidades

- Determinar sus necesidades reales para continuar desarrollando la competencia auditiva
- Localizar audio textos para satisfacer las necesidades pre profesionales y profesionales
- Explotar los medios técnicos disponibles en función del desarrollo de la competencia auditiva
- Seleccionar y escuchar audio textos de acuerdo con sus gustos y preferencias y
- Valorar críticamente la información que escucha.

### **Didáctica de la competencia auditiva**

- La primera tarea del profesor para guiar el desarrollo de esta competencia es la formación del oído fonemático, o sea, la identificación del sistema de sonidos y los elementos prosódicos, lo cual le posibilita verdaderamente escuchar. Para ello, debe explotar las técnicas de prácticas guiadas y los medios electrónicos disponibles.
- En la competencia auditiva, al igual que en el resto de las habilidades, se debe seguir el curso lógico de lo general a lo particular y de nuevo a lo general. Resulta conveniente exponer a los estudiantes a un audio texto completo y darle la posibilidad y el reto de percibir y tratar de comprender el nuevo material. Para ello, el profesor debe seleccionar y dar tratamiento a aquellos elementos léxicos, que sean indispensables para la comprensión.

- Debe hacerse a los estudiantes conscientes de que, para comprender de manera efectiva un texto oral, no es preciso entender todas las palabras utilizadas en el mismo, sino apropiarse del mensaje enviado por el hablante.
- Para la actividad de comprensión auditiva, los estudiantes deben ser expuestos con el ritmo y la velocidad característicos de ésta. Algunas de las actividades pueden ser producidas por el propio profesor de manera aparentemente improvisada. No obstante, la grabadora ha demostrado ser el medio por excelencia para el tratamiento a esta habilidad. El laboratorio de idiomas es efectivo en el nivel elemental, pero una vez cumplido su propósito, no debe explotarse su uso, pues el ambiente lingüístico que se crea en él dista mucho de lo que ocurre cotidianamente en la realidad. El vídeo constituye una importante contribución, pues este ofrece la posibilidad de visualizar al hablante, así como el contexto en que se produce el acto comunicativo, por lo que ofrece ricas posibilidades para el desarrollo de la competencia socio-lingüística.
- Para que la comprensión resulte efectiva, es necesario tener en cuenta, entre otras: las características de los estudiantes tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo-motivacional, las condiciones objetivas y subjetivas en que se produce el acto comunicativo y las peculiaridades lingüístico-culturales del audio texto.

- Para una eficiente formación y desarrollo de la competencia auditiva, el profesor debe partir y actuar en consecuencia con el desarrollo real del estudiante en esta competencia. Para ello, debe diagnosticar la capacidad de concentración, el desarrollo de la memoria auditiva, la capacidad de representación del mensaje, así como otros elementos que el profesor determine como necesarios, a partir del nivel y las características individuales y colectivas de sus estudiantes.
- El número de veces que el estudiante será expuesto al audio texto, no debe manejarse de manera rígida, sino flexible, atendiendo a la diversidad en cuanto a las estrategias auditivas. Un excesivo número de repeticiones no implica mayor comprensión. Según la Doctora Rosa Antich [1989], se ha comprobado que de una primera repetición la comprensión mejora en un 16,5%, en una segunda en un 12,7% sobre la anterior; pero, repeticiones sucesivas no mejoran sustancialmente la comprensión.
- El estudiante debe ser expuesto a diferentes modalidades de audio texto: monólogos (planificados y no planificados), diálogos (interpersonales familiares y no familiares) y textos transaccionales.
- Como se plantea en las fases propuestas, el estudiante debe prepararse (sensibilizarse) antes de ser expuesto al texto oral. Sin embargo, de manera ocasional, se le puede imponer el reto de determinar sobre qué se trata un texto sin haberle dado ningún

elemento previo. Ello tiene el objetivo de exponerlo a un acto que puede ocurrir en la realidad.

- Para el desarrollo de la competencia es importante; que el profesor diseñe y utilice técnicas que les permitan ir midiendo si realmente los estudiantes van comprendiendo y que ellos mismos puedan ir retroalimentándose. Para ello existen técnicas estandarizadas como las de acción, selección, respuesta a preguntas, extensión, duplicación, etc.; pero el profesor debe crear además las que resulten adecuadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- El profesor debe dar el justo valor a la comprensión auditiva como proceso y como producto. En última instancia, es de gran relevancia que los estudiantes puedan manifestar el dominio de la competencia de manera independiente al graduarse. Por tanto, debe estimularse el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva, tales como: determinar palabras claves, auxiliarse de elementos no-verbales para elaborar el significado, predecir el propósito del hablante, inferir significado por contexto, etc.

## **2. Desarrollo de la competencia lingüística**

Proceso a través del cual, el estudiante-hablante en interacción con una o más personas y de manera activa desempeña el doble papel de receptor del mensaje del(os) interlocutor(es) y de codificador de su mensaje, con el objetivo de satisfacer sus necesidades comunicativas.

El desarrollo de esta competencia cubre un amplio espectro, desde el enfoque basado en el lenguaje y que enfatiza la exactitud, hasta el basado en el mensaje y que enfatiza el significado y la fluidez; y su objetivo supremo es que el estudiante sea capaz de desarrollar el acto comunicativo con la efectividad requerida.

Es la habilidad rectora, por excelencia, en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la eficiencia de su desarrollo depende de la integración con el resto de las competencias comunicativas y de un fuerte vínculo entre elementos cognitivos y afectivo-motivacionales, con énfasis en los últimos.

Fases para el desarrollo de la competencia lingüística

### **Sensibilización:**

Aunque la dinámica de la situación comunicativa no siempre da la posibilidad al hablante de prepararse para el acto comunicativo, en el proceso dirigido en el aula, sí resulta útil la preparación del estudiante para operar con esta importante y difícil habilidad. Aunque tal preparación es en lo cognitivo y lo afectivo, el énfasis debe ser en el último.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Seleccionar temáticas para la conversación oral de acuerdo con sus necesidades e intereses
- Orientarse hacia las temáticas propuestas por el profesor o sus compañeros de modo que se propicie el surgimiento de nuevos intereses y necesidades

- Determinar la intención comunicativa a desarrollar
- Seleccionar los elementos lingüísticos (fónicos, léxicos, gramaticales, discursivos y estilísticos) imprescindibles para satisfacer la función comunicativa a ejecutar
- Ajustar los elementos lingüísticos seleccionados al estilo funcional que se adecue al acto comunicativo a desarrollar
- Determinar posibles obstáculos
- Formular posibles presuposiciones o hipótesis sobre el resultado de la interacción con su interlocutor.

### **Elaboración:**

En esta fase se desarrolla, de manera interactiva, el acto comunicativo entre el estudiante y su(s) interlocutor(es).

Estrategia didáctica de esta fase:

- Decodificar el mensaje de su(s) interlocutor(es)
- Codificar el mensaje a transmitir
- Producir frases y oraciones que satisfagan la intención comunicativa de diferente longitud, con apropiados patrones de acento, ritmo y entonación
- Utilizar formas reducidas de palabras y frases características de la expresión oral
- Utilizar un adecuado número de unidades léxicas

- Utilizar los elementos gramaticales apropiados al acto comunicativo
- Producir el habla con la fluidez requerida
- Monitorear su propia producción oral
- Cumplir, de manera eficiente, la función comunicativa
- Utilizar la expresión facial y los movimientos corporales adecuados al acto comunicativo
- Percatarse de cómo va entendiendo y reaccionando el interlocutor y
- Utilizar repeticiones (gestos, sinónimos, definiciones, ejemplos) cuando no sea comprendido.

### **Redefinición:**

En esta fase, el estudiante valora, de manera crítica, tanto su actuación lingüística como la de sus compañeros.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Evaluar de manera autocrítica su actuación durante el acto comunicativo ejecutado
- Valorar la actuación de sus compañeros o interlocutores
- Registrar sus principales errores
- Determinar con la ayuda del profesor y sus compañeros técnicas correctivas para eliminar los errores cometidos

- Trazarse nuevos retos para el perfeccionamiento en la lengua oral
- Evaluar el nivel de correspondencia entre los contenidos del texto y sus gustos y preferencias.

### **Generalización:**

La aplicación de la competencia lingüística en diversas situaciones comunicativas, constituye uno de los objetivos básicos del aprendizaje. Por tanto, esta es la fase en la cual el estudiante aplica lo aprendido en clases y continúa perfeccionando su competencia oral.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Utilizar la competencia lingüística para satisfacer sus necesidades comunicativas de acuerdo con el contexto en el que le corresponde desempeñarse y para satisfacer sus gustos y preferencias
- Utilizar diferentes estilos funcionales de la lengua oral de acuerdo con el contexto en el que ejecuta el acto comunicativo
- Determinar estrategias de competencia lingüística que le posibiliten ser un comunicador competente
- Detectar sus propios errores y seleccionar métodos de autocorrección
- Determinar estrategias de aprendizaje de competencia lingüística que les permitan continuar su superación.

## **Didáctica para el desarrollo de la competencia lingüística**

- Las fases en las que se ha dividido el desarrollo de las competencias comunicativas, tienen un propósito didáctico, metodológico e investigativo. La dinámica en la que se produce un acto comunicativo auténtico, no da margen al cumplimiento de esta lógica con rigor. Por tanto, en ocasiones, se pueden sobreponer e incluso obviar algunas de ellas. Aunque, esto es cierto para las cuatro competencias, se hace mucho más evidente en el caso de la competencia lingüística, por su carácter más espontáneo, dinámico y efímero.
- Durante la formación y desarrollo de la competencia lingüística, es extremadamente importante, que el profesor sea muy sensible en cuanto al tratamiento psicológico a los estudiantes; atender sus necesidades de expresar de manera libre y abierta lo que desee de acuerdo con sus intereses y motivaciones, no interrumpirlos para hacer correcciones debido al efecto de inhibición que puede producir, priorizar la atención a la motivación intrínseca a través de las temáticas de sus preferencias y no las impuestas por el programa o el profesor y crear un clima psicológico de comunicación y cooperación para que el estudiante se exprese sin limitaciones.
- El desarrollo de la competencia lingüística en la vida general depende, de manera significativa, del desarrollo que ha alcanzado el estudiante en su competencia lingüística en la lengua materna. En consecuencia, el profesor debe partir de un riguroso

diagnóstico individual de las potencialidades y limitaciones en el desarrollo de esta competencia en la lengua materna.

- La enseñanza de la competencia lingüística, aunque atiende los dos enfoques, orientado hacia el lenguaje y orientado hacia el mensaje, debe enfatizar el segundo, pues en última instancia, lo que se persigue es la formación de un comunicador competente y, por tanto, fluido en la lengua extranjera.
- Deben diagnosticarse y pronosticarse los posibles errores de los estudiantes de acuerdo con la interferencia de la lengua materna y de las características individuales, distinguir entre errores cruciales y secundarios y solo corregir los primeros y teniendo en cuenta las características de la personalidad para las técnicas correctivas a aplicar. No debe utilizarse el reforzamiento punitivo. Debe tenerse en cuenta que los sonidos de la lengua, por ejemplo en el caso del inglés, son menos importantes que la entonación, el ritmo y el acento para el logro de una buena pronunciación. Por tanto, debe priorizarse la corrección de estos últimos.
- Las técnicas y procedimientos que se utilicen para el desarrollo de la competencia lingüística, a la luz del enfoque comunicativo, deben tener un carácter situacional; en el que se intente imitar lo más aproximadamente posible un auténtico acto comunicativo. Sin embargo, no hay por qué tener prejuicios con el uso de los clásicos ejercicios, pues ellos les ofrecen a los estudiantes la oportunidad de

escuchar y repetir de manera oral y, por tanto, fijar determinados elementos de la lengua que resulten difíciles para su apropiación.

- Aunque tradicionalmente en la enseñanza, básicamente en lo referido a la pronunciación, se ha aspirado a alcanzar con exactitud el modelo de los nativos, esta aspiración debe ser tratada con objetividad y sentido dialéctico, pues la pretensión de lograr un acento que no se distinga del nativo puede ser inalcanzable y frustrante.
- Se aprende hablar, hablando. Por tanto, el profesor debe utilizar técnicas y procedimientos, los cuales posibiliten que el estudiante se involucre, de manera activa, en actos comunicativos, básicamente en interacción con sus compañeros. Para ello, es muy efectivo el uso de técnicas de trabajo en dúos y en equipos, pues las mismas aumentan la posibilidad de hablar para cada estudiante y con mucha menos inhibición que en el trabajo frontal.
- Para los niveles elementales e intermedios resulta conveniente la estructuración de actividades basadas en tareas y en tópicos, pues estas ofrecen una clara orientación en el aula. El nivel avanzado requiere de otro tipo de actividades que demanden más creatividad en los estudiantes.

### **3. Desarrollo de la competencia lectora**

Proceso a través del cual, el lector-estudiante, en interacción con el texto escrito y desde una posición activa, decodifica el contenido del mismo hasta llegar a

entenderlo y realizar valoraciones críticas a partir de su propia cosmovisión. Como competencia en formación transcurre por fases que devienen estrategias que pueden ser utilizadas para la realización de diferentes tipos de lecturas. La eficiencia de este proceso requiere de la integración de la lectura con el resto de las competencias comunicativas y de un fuerte vínculo entre elementos afectivo-motivacionales y cognitivos.

Fases para el desarrollo de la competencia lectora.

### **Sensibilización:**

Es una fase fundamentalmente afectivo-motivacional, con implicaciones en la movilización del intelecto hacia la búsqueda de lo nuevo mediante la interacción con el profesor y sus compañeros y la correspondiente adopción de una postura positiva hacia el texto escrito. Durante esta fase, se facilita al estudiante un primer acercamiento a la temática del texto, cuyo objetivo esencial es la preparación para la lectura, básicamente a través de la activación de los elementos previos que posee el estudiante-lector. Esto posibilita la toma de significado sobre la temática, la sensibilización con ella, y la preparación para detectar problemas; es decir, se condiciona el sujeto para determinar las circunstancias que hay que evaluar.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Seleccionar las temáticas y los textos ajustados a sus necesidades e intereses u orientarse hacia los seleccionados por el profesor de modo que se propicie el surgimiento de nuevos intereses y necesidades

- Determinar los elementos que induce el profesor como posibles obstáculos o problemas de contenido científico o cultural que impiden la comprensión de las ideas esenciales del texto escrito
- Determinar, a un nivel informativo, los elementos léxicos y gramaticales cruciales sistematizados por el profesor
- Relacionar el tema del texto con conocimientos previos
- Relacionar el tema del texto con experiencias personales
- Activar esquemas mentales previos
- Reconocer las potencialidades que puede brindar el texto para la ampliación de la cultura general
- Relacionar la temática del texto con situaciones en el ámbito de la política nacional y/o internacional
- Obtener un propósito para la lectura
- Formular posibles presuposiciones o hipótesis de trabajo y
- Usar estrategias de predicción y anticipación.

### **Elaboración:**

Esta fase se caracteriza por la interacción estudiante-texto escrito, sobre la base de las condiciones propiciadas en la fase anterior (sensibilización); lo cual permite comprender los elementos básicos que aparecen

explícitos en el texto escrito y construir el significado del mismo.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Distinguir ideas centrales de secundarias
- Jerarquizar ideas
- Inferir significados de elementos léxicos desconocidos
- Buscar significados en el diccionario
- Preguntar a sus compañeros
- Responder a preguntas del profesor y de sus compañeros
- Comparar ideas
- Ordenar lógica y cronológicamente las ideas
- Graficar ideas
- Parafrasear el texto
- Relacionar el contenido del texto con conocimientos previos
- Distinguir ideas explícitas e implícitas
- Determinar las relaciones entre los elementos del texto
- Identificar la(s) función(es) comunicativa(s) del texto
- Identificar los contenidos del texto que aportan desde el punto de vista cultural.

## **Redefinición:**

Fase en la cual, el estudiante rebasa la comprensión de los elementos explícitos del texto elaborados en la fase anterior (elaboración) y es capaz de expresar sus puntos de vista sobre la intención del autor. El énfasis debe ponerse en que el estudiante tome una posición crítica ante el texto.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Hacer resúmenes
- Reestructurar el contenido del texto desde una posición crítica
- Realizar inferencias del subtexto
- Evaluar el contenido del texto
- Evaluar el enfoque ideológico de la propuesta del autor
- Enjuiciar al autor
- Especular sobre el contenido del texto
- Reajustar presuposiciones o hipótesis iniciales o transformar las predeterminadas
- Compartir las interpretaciones del contenido con los compañeros
- Evaluar la correspondencia entre el contenido del texto escrito y sus gustos y preferencias
- Valorar el estilo utilizado por el autor.

## **Generalización:**

Esta es la fase en la que los estudiantes aplican en su formación pre profesional y/o en el ejercicio de la profesión, así como en la vida cotidiana, la habilidad para satisfacer sus necesidades. Dado el desarrollo de la informática y el 'boom' de la información científico-técnica, esta fase revierte gran importancia en la actualidad.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Consultar literatura de su interés de manera independiente
- Seleccionar, a partir de los medios gráficos y electrónicos existentes, los textos necesarios para su preparación cultural
- Utilizar la información en su superación pre profesional y profesional
- Valorar críticamente el contenido de la información consultada desde el punto de vista profesional y cultural.

## **Didáctica para el desarrollo de la competencia lectora**

- La estrategia didáctica que se siga debe garantizar la posibilidad de elección de temáticas y textos por los estudiantes, ajustados a sus intereses, así como la atención a textos seleccionados por el profesor.
- En ambos casos, selección de temáticas y textos por los estudiantes o por el profesor, debe condicionarse

ubicar al estudiante en el 'intertexto'; es decir, lograr que se introduzca en él, y se mueva en el ámbito cultural del mismo. Debe tenerse en cuenta que en este proceso el emisor está ausente.

- Durante el tratamiento didáctico a esta habilidad, las fases deben garantizar el necesario y permanente vínculo entre elementos cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales con igualdad jerárquica.
- En el proceso de la lectura deben aplicarse estrategias que garanticen el desarrollo de las diferentes facetas de la meta lectura, que han de funcionar como esquemas mentales o representaciones dinámicas que se instauran como producto de la experiencia del sujeto, adquirida en sus múltiples encuentros individuales con la realidad, de ahí que tenga un significado especial la fase de sensibilización.
- Para comprender el contenido de un texto escrito, se requiere de la sensibilización con la información sobre esa temática en el estudiante-lector. A ello debe contribuir, de manera sustancial, la activación en los estudiantes de los elementos culturales y lingüísticos requeridos para comprender el nuevo texto escrito. Por tanto, el profesor debe garantizar que durante el desarrollo de esta fase tales elementos sean activados en la memoria de los estudiantes.
- Al guiar la fase de elaboración de la comprensión, el profesor debe hacerlo al nivel de texto, no al nivel de palabras, frases u oraciones.

- La movilización del intelecto hacia la búsqueda de la comprensión debe operar desde la comprensión global a la más detallada y finalmente a la comprensión total. O sea, siguiendo la secuencia del todo a las partes y de nuevo al todo; en dependencia del tipo de texto y del propósito de la lectura.
- La comprensión lectora implica tener en cuenta que la falta de efectividad de la comprensión del contenido va a estar determinada, en gran medida, por la distancia cultural y/o lingüística. La tarea pedagógica que ello implica es el acercamiento o creación de ‘puentes’ culturales y/o lingüísticos que faciliten el proceso de comprensión.
- Deben tenerse en cuenta determinados criterios básicos para la selección de los textos escritos; entre otros: nivel de complejidad de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes, posibilidades que ofrece el texto para la integración con el resto de las competencias comunicativas, etc.
- La selección del tipo de texto debe ser variada y puede ajustarse a diferentes criterios de clasificación, por ejemplo, en textos transaccionales, interaccionales y literarios. Su planificación ha de ser estratégica y cubrir desde los primeros hasta los últimos grados, de manera tal que exista la posibilidad de dar tratamiento a la mayor cantidad de textos posibles.
- Los ejercicios son necesarios para el logro de la comprensión, no obstante, las clases no deben convertirse en clases de ejercicios. Ello privaría al

estudiante del placer de leer y el efecto motivacional podría ser negativo.

- La lectura es un proceso de formación de estrategias para la comprensión lectora y como tal debe ser aprendida. El profesor debe ser portador de un modelo de actuación que evidencie la primacía de este enfoque; sin desdeñar el enfoque basado en la construcción del contenido del texto como resultado.
- Al seleccionar y estructurar las tareas para la comprensión lectora, el profesor debe tener en cuenta que la comprensión y la retención del contenido de un texto escrito están decisivamente influidas por: los conocimientos previos sobre la temática, el propósito por el cual se lee, las estrategias lectoras que se utilicen y las expectativas de aplicación de la información textual.
- Las actividades que se desarrollan en las diferentes fases de la comprensión lectora deben preverse con un tiempo aproximado para su realización, ajustado a las peculiaridades psicológicas de los estudiantes. Ello implica, la explotación de la motivación extrínseca e intrínseca, con énfasis en la última.
- Hacer que los estudiantes descubran y desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, cada día con mayor fuerza, va constituyendo un importante elemento para el logro de un eficiente desarrollo de la competencia comunicativa. Resulta necesario distinguir cuáles estrategias pueden usarse para las cuatro competencias y cuáles son específicas para una o más competencias.

- A la luz de los enfoques más actualizados y los objetivos más generalizados para el aprendizaje significativo, cualquiera sea el énfasis en determinada(s) habilidad(es), el proceso de integración debe tener como objetivo supremo el desarrollo de la fluidez lingüística.

## Competencias de comprensión lectora por planos y niveles

Plano de la palabra	
Nivel literal	Nivel inferencial
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar el significado de las palabras y de las expresiones.</li> <li>▪ Averiguar información enciclopédica.</li> </ul>	Establecer relaciones semánticas entre las palabras. (sinonimia, antonimia, hominimia, derivación).

### ESQUEMA No. 5. COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA POR PLANOS Y NIVELES. PLANO DE LA PALABRA

## Competencias de comprensión lectora por planos y niveles

Plano del texto		
Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar información general y detalles explícitos en el texto.</li> <li>▪ Reconocer la organización o la secuencia explícita del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inferir información general y detalles implícitos en el texto.</li> <li>▪ Inferir la idea principal, el tema o el argumento del texto.</li> <li>▪ Inferir la organización o la secuencia implícita del texto.</li> <li>▪ Inferir información sobre la situación de comunicación.</li> <li>▪ Formular hipótesis y conjeturas a partir del texto.</li> <li>▪ Recrear aspectos del texto en contextos diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emitir juicios sobre el contenido del texto.</li> <li>▪ Emitir juicios sobre la forma del texto.</li> <li>▪ Emitir juicios sobre el contenido del texto.</li> <li>▪ Establecer relaciones entre los contenidos (temas) de un texto y los contenidos de otros textos.</li> </ul>

### ESQUEMA No. 6. COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA POR PLANOS Y NIVELES. PLANO DEL TEXTO.

## **¿Cómo estimular y evaluar la comprensión de un texto?**

El estudiante debe:

- Conocer el significado de las palabras y de las expresiones de un texto.
- Comprender lo que aparece de manera explícita en el texto.
- Realizar inferencias o comprender lo que está implícito en el texto.
- Leer críticamente o evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor.
- Utilizar los conocimientos previos para interactuar con el texto.
- Establecer relaciones entre el texto y otros textos y entre el texto y la realidad.
- Emitir hipótesis, propuestas, generalizaciones y juicios de valor.

### **4. Desarrollo de la competencia escritural**

Proceso a través del cual, el estudiante-escritor, de manera pensada, elabora el significado y luego lo transforma en texto escrito, comenzando por frases cortas, párrafos breves y textos de mediana complejidad hasta llegar a expresar sus ideas y significados al posible receptor con ajuste a las reglas de la competencia escritural de acuerdo con el tipo de texto.

Como competencia en formación transcurre por fases, pues el producto de un texto final es el resultado de varias versiones, y requiere del desarrollo de estrategias de escritura. La eficiencia de su desarrollo se vincula a la integración con las restantes competencias comunicativas y de un fuerte vínculo entre elementos afectivo-motivacionales y cognitivos.

El desarrollo de la competencia escritural es un proceso en el cual se siguen estas tres etapas:

Planificación de la escritura. En esta etapa el estudiante:

- Establece los objetivos de contenido (temas) o de procedimiento que dirigirán el proceso de composición.
- Determina el tipo de audiencia (del lector o lectores a quienes va destinado el texto).
- Activa la memoria e identifica la información pertinente, para reproducir o reconstruir aquella que es útil en la creación del tipo de texto seleccionado.
- Textualización o redacción del borrador. En esta etapa el estudiante:
  - Produce enunciados (“lluvia de ideas”) que, luego, le permiten construir el significado del texto.
  - Redacta párrafos siguiendo un hilo temático a lo largo del texto y estructura la información según las necesidades de comunicación: situaciones en las que es necesario argumentar, persuadir, convencer, refutar, narrar, dar instrucciones, etc.

- Reescritura del texto. En esta etapa el estudiante:
- Revisa que las ideas estén relacionadas entre sí mediante los procedimientos de cohesión, para asegurar la comprensión del significado global del texto.
- Asegura la concordancia pertinente en cada oración, la jerarquía de las ideas y el orden en que aparecen en el texto; en general, garantiza la coherencia del escrito.
- Comprueba el uso sistemático, y con función específica, de los signos de puntuación.
- Transcribe el texto final.

### **¿Cómo estimular y evaluar la producción de un texto?**

El estudiante debe:

- Reconocer las características propias de los diferentes tipos de textos.
- Desarrollar la habilidad para elaborar la planificación de un escrito, a partir de “lluvias de ideas” o de pautas establecidas previamente.
- Organizar las ideas de manera que reflejen la intención del autor y que respondan a la estructura del texto elegido.
- Aplicar las normas sintácticas y ortográficas que permitan hacer del texto una unidad coherente y cohesionada.

## *Fases para el desarrollo de la competencia escritural*

### **Sensibilización:**

La calidad de la versión final de un texto escrito depende, en gran medida; de la preparación previa del estudiante, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como del afectivo-motivacional. Por tanto, esta fase resulta de gran importancia.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Seleccionar las temáticas para el texto a elaborar a partir de sus gustos e intereses así como de las exigencias de la tarea prevista
- Orientarse sobre temáticas propuestas por el profesor o sus compañeros de modo que se propicie el surgimiento de nuevos intereses y necesidades
- Discutir las ideas con el profesor y con los compañeros
- Seleccionar los elementos léxicos claves para expresar las ideas
- Determinar los elementos morfosintácticos imprescindibles
- Elaborar un esquema con las ideas esenciales
- Determinar la intención comunicativa a ejecutar
- Buscar la información de carácter científico-técnico y cultural necesarias para enriquecer el texto.

## **Elaboración:**

Esta es la fase en la que el estudiante-escritor construye el texto escrito. La versión final resultará de tantas versiones como se requiera durante el proceso de elaboración.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Tomar dictados de palabras para contribuir al establecimiento de la correspondencia fonema-grafema
- Redactar las ideas esenciales que satisfagan la intención comunicativa prevista
- Adicionar nuevas palabras, a través de asociaciones libres
- Escribir todo lo que venga a la mente sin juzgar el texto durante el proceso de elaboración
- Ordenar las ideas de forma lógica
- Producir el texto con ajuste a la ortografía y las reglas morfosintácticas de la lengua extranjera
- Solicitar ayuda al profesor y a los compañeros
- Prestar ayuda a los compañeros
- Consultar el diccionario u otros textos complementarios
- Escribir a una velocidad adecuada de acuerdo con sus características y con la complejidad del texto

- Jerarquizar las ideas de manera apropiada (ideas principales, ideas secundarias, etc.)
- Distinguir el significado literal del que se coloca “entre líneas”
- Expresar correctamente los elementos culturales relacionados con el texto.

### **Redefinición:**

En esta fase el estudiante somete a la crítica individual y colectiva la versión final del texto escrito y participa en las valoraciones de las de sus compañeros.

Estrategia didáctica de esta fase:

- Revisar críticamente el texto por él elaborado o el de sus compañeros
- Eliminar elementos que resulten innecesarios
- Adicionar al margen los nuevos elementos que vayan surgiendo de cada revisión
- Emitir juicios valorativos sobre su texto y el de sus compañeros
- Evaluar si se ha cumplido de manera efectiva la intención comunicativa prevista
- Elaborar la versión final, con ajuste a las reglas de la expresión escrita
- Evaluar en qué medida han quedado reflejados en el texto sus intereses y preferencias.

## **Generalización:**

- En esta fase el estudiante satisface sus necesidades en la formación pre profesional, en la profesión y en la vida cotidiana haciendo uso de la competencia escritural.
- Estrategia didáctica de esta fase:
- Expresar sus ideas con fluidez y exactitud a través del texto escrito tomando en cuenta la satisfacción de sus necesidades e intereses
- Utilizar los diferentes estilos de la lengua escrita de acuerdo con el tipo de texto (carta, planillas, ponencias, géneros literarios, avisos, horarios, etc.)
- Elaborar resúmenes sobre ponencias para eventos.

## **Didáctica para el desarrollo de la competencia escritural**

- La escritura, es un proceso complejo de pensamiento y como tal debe dirigirse su aprendizaje. El profesor debe permitir que los estudiantes expresen sus ideas de manera libre y abierta, pues ello constituye un elemento básico para elevar la motivación intrínseca.
- Las competencias lingüísticas se transfieren de una lengua a otra positiva o negativamente. En consecuencia, el factor contextual de mayor relevancia que el profesor debe tener en cuenta para la formación y desarrollo de la competencia escritural es el nivel de desarrollo de esta competencia en la lengua materna. Ello obliga, a un diagnóstico

exhaustivo de ésta y a un trabajo conjunto con el profesor de castellano y del resto de las áreas, con énfasis en el área de humanidades.

- Al igual que para el resto de las competencias comunicativas y, particularmente la comprensión lectora, el profesor debe considerar el conocimiento cultural y el desarrollo lingüístico en la lengua materna pues ellos pueden constituir fuente de dificultades.
- La eficiencia de la competencia escritural, se mide en última instancia, por la calidad del producto final. Sin embargo, para llegar a este, se requiere del cumplimiento de los rigores en los diferentes pasos del proceso, con ajuste a las características individuales de los estudiantes. Por tanto, ha de tenerse en cuenta, con sentido dialéctico, un adecuado balance entre el enfoque de producto y de proceso.
- Para el logro de un apropiado texto escrito, el estudiante necesita disponer de retroalimentación, del profesor y de sus compañeros. Ello no es solo necesario al tener el producto final, sino durante el proceso de elaboración.
- La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia escritural debe resultar en que los estudiantes sean capaces de desarrollar estrategias que les permitan ser un “escritor” eficiente entre cuyos requerimientos esenciales estén: centrar la escritura en un propósito específico o intención comunicativa, utilizar elementos novedosos y atractivos para los potenciales lectores, planificar lo que va a expresar y hacerlo con un uso eficiente del tiempo, dejar que

sus ideas fluyan libremente en el papel y revisar tantas veces como sean necesarias antes de llegar a la versión final.

- La corrección de errores en la escritura, puede comenzar desde que los estudiantes están en el proceso de las primeras versiones. La evaluación más instructiva que puede ofrecérsele a los estudiantes es los comentarios, tanto específicos como los generales, sobre sus trabajos, que los estimule y los rete al perfeccionamiento. Las calificaciones, si fueran necesarias, han de otorgarse a partir de la versión final.
- Es recomendable, que cada estudiante vaya acumulando sus textos escritos valorados por el profesor, con el objetivo de ir evaluando su progreso. De igual manera, el profesor, debe registrar los resultados individuales e ir haciendo las correspondientes inferencias.
- La escritura debe ser aprendida como medio (para aprender nuevos elementos léxicos, para practicar reglas gramaticales, etc.) y como fin (expresar sus propias ideas, narrar, escribir cartas, cuentos, etc.). El balance entre ambos enfoques depende del nivel de los estudiantes y de los propósitos del curso.
- El eficiente desarrollo de las cuatro competencias comunicativas pasa necesariamente, por la integración de estas. En el caso particular de la competencia escritural, debe atenderse, de manera particular, su relación con la comprensión lectora. Los estudiantes aprenden a escribir, en buena medida,

observando lo que ya está escrito por otros, o sea, leyendo y analizando una variedad de textos escritos de importancia para el aprendizaje.

Por último, ¿qué papel juegan la comprensión y la producción textual en el desarrollo de la competencia comunicativa?

La comprensión y la producción textual juegan un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa, por cuanto evidencian la conciencia que tiene el estudiante sobre el uso del lenguaje para interpretar o producir textos, atendiendo no sólo, a las reglas del sistema gramatical, sino a las condiciones pragmáticas. Son formas de “Hacer” en las que el estudiante pone en juego “un ser, un saber y un saber – hacer con el lenguaje”

Principios básicos de la relación afectivo–cognitiva del sujeto con el texto (Decálogo de la producción textual)

- Leer.
- Analizar.
- Sentir.
- Interpretar.
- Comparar.
- Diferenciar.
- Argumentar.
- Vivenciar.
- Comprender.
- Producir.

## 5. Didáctica de las competencias comunicativas

- Uno de los preceptos teóricos principales del enfoque comunicativo en lo referente a la dirección de la enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas; es el tratamiento integrado a las mismas.
- La separación que frecuentemente se realiza, responde a razones investigativas o didáctico-metodológicas, pero en el proceso de comunicación los actos comunicativos se producen con carácter de integración.
- Las cuatro son inseparables y complementarias y poseen fuertes nexos entre sí que le dan unidad como un todo y en el acto comunicativo se dan de manera integrada. A continuación se presenta la propuesta de presupuestos didácticos para el tratamiento integrado a las competencias comunicativas:
- La eficiente formación y desarrollo de las competencias comunicativas pasa, necesariamente, por el tratamiento integrado de las mismas. Incuestionablemente, el desarrollo de una competencia refuerza la otra. Cuando el estudiante aprende a hablar, por ejemplo, en parte lo hace basado en la audición, y aprende a escribir basado en lo que sabe leer y habla enriquecido en forma y contenido por lo que ha leído y expresa. El énfasis en una o más competencias depende de los objetivos del curso y del nivel de los estudiantes.

- Para favorecer el desarrollo integrado de las cuatro competencias el profesor dispone de una serie de técnicas; que puede utilizar ajustadas a su contexto: enseñanza basada en el contenido, en tareas, en temáticas y aprendizaje experimental.
- La integración de las competencias debe lograrse desde los primeros encuentros de los estudiantes. No existe razón para dilatar innecesariamente la lectura y la expresión escrita.
- La lengua oral y la lengua escrita, aunque estrechamente relacionadas, presentan diferencias, que no deben ser ignoradas en el tratamiento a las cuatro competencias. Téngase en cuenta, que al trabajar la audición y la expresión oral, se está tratando básicamente la lengua oral; mientras que al trabajar la comprensión lectora y la escritura, se está tratando básicamente la lengua escrita.
- Resulta necesario distinguir cuáles estrategias de aprendizaje pueden usarse para las cuatro competencias y cuáles son específicas para una o más competencias.
- A la luz de los enfoques más actualizados y los objetivos más generalizados para el aprendizaje significativo y desarrollador, cualquiera sea el énfasis en determinada(s) competencia(s), el proceso de integración debe tener como objetivo supremo el desarrollo de la fluidez verbal.
- La competencia auditiva se puede integrar con la competencia lingüística a través de escuchar breves

exposiciones orales sobre cultura o literatura; con la competencia escritural a través de la toma de notas, a través del dictado de palabras, etc.; y, con la comprensión lectora a través de escuchar las respuestas de sus compañeros en las diferentes fases de la lectura.

- La competencia lectora; se puede integrar a la de competencia auditiva a través de escuchar un cuento, un poema, un discurso, etc., de alguien famoso y luego leerlo, el elemento oral refuerza y da viveza a la lectura; con la competencia lingüística a través de las evaluaciones orales de lo leído, preguntando y contestando a sus compañeros sobre la lectura, a través de la discusión colectiva de lo descubierto en el texto, cuando los textos son individuales, compartiendo el contenido con sus compañeros, algunos materiales leídos sirven de base para realizar exposiciones orales, etc.; y con la competencia escritural, a través de la realización de resúmenes escritos del material leído, escribir el final de un cuento o un drama que no leyeron completo, escribiendo cartas a personajes del texto de lectura, etc.
- La competencia escritural, se puede vincular a la competencia auditiva al escribir una composición después de haber escuchado una referencia oral; con la competencia lingüística al escribir una versión de un diálogo después de haberlo dramatizado, al contar un cuento que han escrito; y, con la comprensión lectora es básica la lectura para escribir bien, al hacer un resumen de lo leído, etc.

- La competencia lingüística, a la luz de los preceptos básicos del enfoque comunicativo, en cualquiera de sus fases de desarrollo, se vincula de manera natural y obligatoria con las tres restantes competencias comunicativas. Su primacía hace que esté presente al realizar las diferentes actividades comunicativas, incluso cuando se está atendiendo, de manera intencional, otra de las habilidades con un alto nivel de prioridad, de acuerdo con los objetivos del programa del que se trate.

En este aporte, se precisa como nueva relación de esencialidad, la que se establece entre el enfoque holístico e integral de la definición de la competencia comunicativa y su manifestación en las generalizaciones de cada fase lógica para su formación y desarrollo, concretado en su estrategia didáctica y en los presupuestos didácticos.

Actitudes del docente que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas:

- Estar dispuestos a estimular competencias comunicativas a los estudiantes y al mismo tiempo aprender de ellos.
- Orientar para que los estudiantes creen estrategias para solucionar situaciones presentadas.
- Observar y dirigir constantemente el trabajo diario de los estudiantes en la universidad.
- Buscar actividades que motiven el aprendizaje diario.

- Introducir y enseñar conceptos dentro un contexto y relacionarlo con nuevos conceptos.
- Conocer las etapas del desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Vigilar permanentemente el comportamiento de los estudiantes y conocer en que condición familiar se encuentran.
- Disponibilidad para dar explicaciones a las preguntas e inquietudes de los estudiantes.
- Crear un ambiente de confianza en el salón de clases, el afecto es una necesidad básica para comunicarnos.

# Didáctica de las Competencias

### 1. El trabajo independiente de los estudiantes universitarios

**C**omo una vía para desarrollar la independencia cognoscitiva del estudiante, muchos autores se han dedicado al tema de la organización del trabajo independiente en la actividad de estudio de las asignaturas.

La Dra. Rita Concepción García; ha hecho algunas reflexiones en torno a este tema que en este capítulo las hemos sistematizado e integrado con el fin de reconceptualizar algunas ideas a la luz del enfoque de la formación por competencias.

Se entiende por trabajo independiente, un medio pedagógico para la organización y dirección de la actividad independiente de los estudiantes. Es un medio de incluir a los estudiantes en la actividad independiente, un medio para que los estudiantes adquieran y perfeccionen los conocimientos y formen interés hacia la asignatura.

La tarea docente constituye el núcleo del trabajo independiente de los estudiantes.

La asignatura se propone objetivos que el estudiante debe vencer a lo largo de su desarrollo. Es en la tarea donde se concreta el logro del objetivo. De esta manera, si el estudiante tiene que saber clasificar tendrá que ejercitarse en esa habilidad asociada al conocimiento objeto de estudio, por ejemplo, clasificar los colores, clasificar personajes, clasificar los alimentos.

La ejercitación es el término más utilizado en el vocabulario de los docentes para identificar el trabajo independiente de los estudiantes y se refiere, por lo general a la actividad de resolver ejercicios y problemas, en la clase, para entrenar habilidades. A este tipo de clase se le llama clase práctica.

Identificar a la ejercitación con el trabajo independiente del estudiante no es totalmente un error, debido a que la ejercitación forma parte de la actividad de trabajo independiente del estudiante, pero limita el alcance de este concepto. Trabajo independiente es mucho más que una ejercitación.

El trabajo independiente, no solo se planifica y organiza para el desarrollo de habilidades y competencias, también juega un papel determinante en la clase de nuevo contenido con el objetivo de asimilar el conocimiento de manera activa y protagónica por parte del estudiante y a la vez aprender el modo de adquirirlo.

Siempre que el docente oriente una tarea y la controle, el estudiante está desarrollando trabajo independiente.

La tarea para la casa como compromiso es también un trabajo independiente.

Debe diferenciarse el trabajo independiente como actividad orientada y controlada por el docente, la cual está dirigida a las necesidades de todos los estudiantes, aunque estas puedan ser atendidas de forma diferenciada, del estudio individual que planifica el estudiante dirigido a sus necesidades particulares.

La relación entre estos dos conceptos está dada en que la tarea docente es el medio para el estudio, ya sea orientada por el docente (trabajo independiente) o seleccionada por el propio estudiante (estudio individual).

La organización de tareas para el trabajo independiente del estudiante, se rige por principios de carácter sistémico y constituye una vía fundamental en el desarrollo de habilidades de los estudiantes asociado al conocimiento de la asignatura.

## **2. Relación de las habilidades con el contenido científico**

El contenido es aquel componente del proceso de enseñanza - aprendizaje que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo. El contenido se selecciona de las ciencias, de las ramas del saber que existen, en fin, de la cultura que la humanidad ha desarrollado, y que mejor se adecua al fin que nos proponemos.

El contenido, como cultura, se puede agrupar en un conjunto de conocimientos que refleja el objeto de

estudio, y las habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto.

El contenido, durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje no es un ente indiferente al estudiante que tiene que apropiarse de ese contenido. El contenido tiene mayor o menor significación en la medida en que se identifique con los intereses y necesidades del estudiante, de allí que el valor es también una característica del contenido. No es que el valor sea un tercer componente que se suma a los conocimientos y las habilidades, sino que es la medida de la significación que poseen los conocimientos y las habilidades para los estudiantes.

### **Clasificación del contenido**

Una primera clasificación del contenido se corresponde con el grado de identificación que posee ese contenido con los objetos de la realidad circundante. En ese sentido, el contenido puede ser laboral si se refiere a los objetos de la práctica social, a la vida, y académico si son abstracciones, modelaciones de esa realidad social. En relación con el grado de complejidad (sistematicidad) del conjunto de conocimientos estos pueden ser conceptos, leyes y teorías.

El concepto es aquel contenido que expresa un rasgo, una característica o cualidad de un objeto. La Ley expresa las relaciones entre las características o cualidades del objeto y determina la estructura y el movimiento de dicho objeto, y la teoría es la agrupación sistémica de los conceptos y leyes con ayuda de la cual se puede explicar toda una parte de la realidad objetiva,

todo un conjunto de fenómenos y hechos debidamente agrupados.

Las habilidades se clasifican en correspondencia con el grado de aproximación al objeto de estudio, en ese sentido existen habilidades particulares del objeto, habilidades lógicas propias de todas las ciencias y habilidades inherentes al proceso docente, como pueden ser la de tomar notas de clases, por ejemplo.

De tal modo, que estos tres tipos de habilidades aparecerán también como parte del contenido. En resumen, el contenido del proceso de enseñanza - aprendizaje encierra a la ciencia o rama del saber objeto de apropiación por el estudiante.

En el contenido se recoge el objeto de estudio y su movimiento caracterizado mediante conceptos, leyes y teorías, así como las habilidades que precisan las relaciones tanto lógicas como prácticas del hombre con el objetivo de estudio, y otras de carácter docente.

El conocimiento y la habilidad son dos conjuntos fundamentales del contenido que sólo se separan en el plano teórico, didáctico, pero en la realidad objetiva del proceso de enseñanza - aprendizaje se manifiestan unidos.

### **3. Relación de los objetivos curriculares con los conocimientos y las habilidades**

El objetivo es un componente, que no se aprecia de manera inmediata en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Se llegó a determinar como resultado de profundas investigaciones pedagógicas. El objetivo

es lo que queremos lograr en el estudiante, son los propósitos y aspiraciones que pretendemos formar en los estudiantes, los objetivos e indicadores de logros.

Como se desprende de la definición anterior el objetivo hay que redactarlo en términos de aprendizaje, es decir, que tanto para el docente, como para el estudiante, el objetivo es el mismo y está en función de este último, expresando mediante un verbo (terminación ar, er, ir) la habilidad que logra el estudiante.

### Clasificación de los objetivos

Los objetivos se clasifican, de acuerdo con el grado de trascendencia en la transformación que se espera alcanzar en los estudiantes, en instructivos y educativos (formativos).

El objetivo instructivo, se refiere a las transformaciones que en el pensamiento queremos alcanzar en los estudiantes, y el objetivo educativo (formativo) se relaciona con las transformaciones a lograr en los sentimientos, convicciones y otros rasgos de la personalidad de los estudiantes.

La instrucción, como se refiere al pensamiento, se concreta en las capacidades y habilidades a formar, las que siempre están asociadas a un conjunto de conocimientos. De tal modo, que al redactar el objetivo instructivo debemos, ante todo, precisar la habilidad que debe mostrar el estudiante si ha alcanzado el objetivo. La habilidad es el núcleo del objetivo.

Esa habilidad general está formada por el conjunto de acciones y operaciones, que, en su integración

sistémica, es la habilidad mencionada. Es decir, que para que el estudiante domine la habilidad se hace necesario que utilice en cada ocasión ese conjunto de acciones y operaciones.

Así, cuando se enfrenta a cada problema deber ir en una secuencia de pasos utilizando distintas acciones y operaciones, para la solución de dicho problema. Esto no quiere decir que siempre el orden que sigue sea el mismo, pero sí similares, lo que asegura el dominio de la habilidad como integración de esas acciones de dicha habilidad.

En cada una de esas acciones se utilizan conceptos, leyes, teorías propias del objeto con que se trabaja, lo que nos lleva a asociar en el objetivo a cada tipo de habilidad un objeto específico, ambos constituyen el objetivo como un todo.

Así, en el objetivo instructivo se incluye la habilidad y los conocimientos asociados a ella. Por ejemplo: Explicar (valorar o argumentar) la importancia del agua y del aire para la vida del hombre, de las plantas y de los animales.

En este ejemplo, explicar es la habilidad y la importancia del agua y del aire para la vida del hombre, de las plantas y de los animales es el conocimiento. Pero la habilidad también puede ser valorar o argumentar.

Este objetivo, se concreta en una tarea docente que le formula el docente al estudiante en la que este debe explicar, o sea buscar la relación causa - efecto de la necesidad del agua y el aire para los seres vivos.

Por ejemplo: ¿Qué pasaría si el aire y el agua desaparecen? Con esta tarea no solo se fija el conocimiento sino el modo de aprenderlo (lo cognoscitivo). Esto significa que el docente no solo debe preocuparse por enseñar el conocimiento, sino también debe enseñar cómo operar con él, o sea cuáles son las operaciones o pasos de la acción explicar, valorar o argumentar.

Para que las habilidades se conviertan en objeto de enseñanza es necesario que el docente oriente cada tarea al estudiante, que lo prepare para ejecutar la tarea, que le sugiera un modo de proceder, lo cual no quiere decir que siempre actúe de la misma manera, pero sí puede adaptar lo general a sus posibilidades y necesidades para actuar ante cada nueva situación.

Si el estudiante no sabe cómo operar con el conocimiento de poco le sirve el concepto o la ley que se aprende de memoria. Para cumplir con el objetivo de una asignatura hay que dominar el conocimiento y la habilidad que conforman ese contenido, lo cual se aprende en gran medida ejercitándose mediante tareas docentes.

Por otro lado el objetivo formativo integra también los valores y actitudes, además de las habilidades y conocimientos.

#### **4. La tarea docente y su relación con el desarrollo de competencias**

La tarea docente, es la célula del proceso de enseñanza - aprendizaje. La tarea docente es célula porque en ella

se presentan todos los componentes y leyes del proceso y además cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. La tarea docente se puede desmembrar en los componentes pero ellos son sólo aspectos del objeto y no él en sí mismo.

En la tarea docente está presente un objetivo, condicionado por el nivel de los estudiantes, incluso de cada estudiante, por sus motivaciones e intereses, por la satisfacción o autorrealización de cada uno de ellos en la ejecución de la tarea.

En cada tarea docente, hay un contenido a asimilar y una habilidad a desarrollar. El método, en la tarea, es el modo en que lleva a cabo cada estudiante la acción para apropiarse del contenido. Por medio de la evaluación se explicita si ejecutó correctamente la tarea, pudiendo ésta calificarse o no.

En la tarea docente, el proceso de enseñanza - aprendizaje se individualiza, se personifica. En la tarea, el centro, el sujeto fundamental del proceso es cada estudiante y a ejecutarla se presta, en correspondencia con sus necesidades y motivaciones.

El desarrollo de una sola tarea no garantiza el dominio por el estudiante de una nueva habilidad, incluso no es igual para cada estudiante el número de tareas que debe realizar para dominar las habilidades. El sistema de tareas sí, o sea un conjunto de tareas organizadas en orden creciente de complejidad, de forma tal que

incremente la actividad intelectual del estudiante. El objetivo se alcanza mediante el cumplimiento del sistema de tareas.

En la tarea docente está presente la contradicción fundamental del proceso entre el objetivo y el método. La tarea docente por su carácter elemental personifica el objetivo, es decir, cada estudiante puede escoger tareas distintas para acercarse a un mismo objetivo.

La explicación por el profesor de un concepto y su correspondiente comprensión por el estudiante, la realización de un ejercicio o de un problema por este, son ejemplos de tareas docentes.

En consecuencia, el proceso de enseñanza - aprendizaje es una serie sucesiva de tareas docentes. La clase, el tema son estructuras, sistemas más complejos conformados por tareas docentes. La ejecución continua de tareas irá instruyendo y educando al estudiante. El método como estructura del proceso, es el orden y la organización de las tareas. La sucesión sistémica de tareas, es el proceso, su orden, su método.

En la tarea está presente; no sólo el objetivo del conjunto de tareas, sino las condiciones y, aunque el elemento rector sigue siendo el objetivo, las condiciones pueden llegar a excluir la tarea y plantearse otra tarea para alcanzar el fin que se aspira.

De esta manera, un estudiante con el ánimo de dominar una habilidad, aprecia que el problema que escogió para resolver es muy complejo y selecciona otro más sencillo, cuya solución le posibilita regresar y resolver el inicial

ahora mejor preparado. Por esta razón dijimos que en la tarea el objetivo se personifica.

La habilidad a formar es la misma en cada tarea docente. No es que una tarea docente forme una operación y otra tarea una segunda operación y que el conjunto de tareas integre las operaciones.

De lo que se trata es que la habilidad, el todo o conjunto de operaciones se aplica en reiteradas ocasiones en una serie sucesiva de tareas cada vez más complejas pero cuya esencia, su lógica de solución, es la misma. Por último, hay que destacar que, mediante el cumplimiento de las tareas docentes el estudiante se instruye y se educa. La ejecución exitosa de la tarea contribuye tanto a la instrucción como a la educación.

Como ya se ha tratado, existe una vinculación estrecha entre el conocimiento y las habilidades. Esta última constituye forma de dominio de la actividad del hombre junto a los hábitos. Las habilidades y los conocimientos constituyen el contenido del objeto que debe lograr el estudiante en las asignaturas.

Cuando la asignatura se diseña en función de competencias básicas y estas se expresan en los objetivos a alcanzar por los estudiantes, entonces las tareas de trabajo independiente que planifica y organiza el docente estarán en correspondencia con esas competencias básicas.

La meta u objetivo consciente que debe alcanzar el estudiante se entrena mediante tareas docentes. Así, las competencias se desarrollan si los estudiantes logran dominar los conocimientos y las habilidades y desarrollar

capacidades de utilizar estas como herramientas en nuevas situaciones de aprendizaje (Tareas docentes).

Tipos de tareas docentes para desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes

Como ya se trató anteriormente, el trabajo independiente es el medio de organización de la actividad independiente de los estudiantes. Al inicio el estudiante depende mucho del docente para orientarse en la solución de la tarea, o sea, requiere ayuda. En la medida en que el estudiante adquiere destreza en las acciones o habilidades a desarrollar requiere menos ayuda, es más independiente.

El trabajo independiente es una actividad orientada y dirigida por el docente y el mismo lo planifica atendiendo a las necesidades de los estudiantes. El trabajo independiente se orienta y se controla por el docente y se ejecuta por el estudiante.

En la ejecución de las tareas de trabajo independiente el estudiante asimila el conocimiento y el modo de obtenerlo, lo cual le permite auto controlar su aprendizaje, desarrolla su independencia cognoscitiva que es el fin del trabajo independiente, para lo cual la orientación de la tarea es determinante.

Investigaciones didácticas han demostrado, que este proceso es eficiente cuando el trabajo independiente se organiza y planifica con carácter de sistema.

La elaboración de sistema de tareas incluye diferentes tipos de tareas. Los ejercicios y los problemas son dos componentes del sistema de tareas de trabajo

independiente que se sugiere utilizar y que diferenciamos a continuación.

El concepto tarea es el más amplio. Esta, se sub divide en ejercicios y problemas, atendiendo al criterio del objetivo didáctico de la tarea.

Los ejercicios constituyen un medio de repetición constante, orientada y dirigida de determinada actividad con el objetivo de asimilar conscientemente los conocimientos, habilidades y hábitos así como su perfeccionamiento.

Los problemas tienen como objetivo fundamental la aplicación de los conocimientos, habilidades y hábitos en situaciones variantes.

En la orden del ejercicio, se indica qué es necesario hacer, por el contrario en el problema se presenta una situación que el estudiante debe resolver.

Los ejercicios constituyen tareas sencillas por su composición y carácter de solución dirigidas a la asimilación de los conocimientos, a la formación de las primeras habilidades y hábitos, a su fijación y perfeccionamiento en el paso de la actividad reproductiva y a la parcialmente productiva.

Como muy importante valoramos la distinción sobre la pregunta, considerando a ésta como un paso del desconocimiento al conocimiento, del conocimiento inicial hacia otro más exacto y profundo; como una forma del conocimiento que motiva al estudiante a la búsqueda de enlaces entre el objeto estudiado y los fenómenos del mundo que nos rodea.

## 5. Ejercicios y problemas para el desarrollo de competencias

Para la elaboración de las tareas cognoscitivas, es indispensable tener en cuenta su tipología. Existen en este sentido diversas clasificaciones.

Para la clasificación de las tareas tomamos en cuenta como criterio de clasificación a la estructura de la actividad cognoscitiva de los estudiantes (Concepción; 2004).

Atendiendo a lo antes planteado, los tipos de tareas son:

- Tarea por modelo.
- Tarea reproductiva
- Tarea productiva
- Tarea creativa.

### **Tarea por modelo:**

Estas tareas incluyen la totalidad de datos necesarios para realizarlas y el procedimiento a seguir en calidad de modelo de la tarea (reproducción para entrenamiento de la memoria), para perfeccionar las habilidades y hábitos. Facilita asimilar en tiempo breve pero no desarrolla la creatividad.

### **Tarea reproductiva:**

Esta tarea requiere una información obligatoria sobre su realización, que el estudiante convierte en procedimiento

de solución para lo cual incorpora conocimientos y habilidades ya adquiridos. El estudiante reproduce el conocimiento y la estructura de éste. Esta tarea lo prepara para lo búsqueda de medios con vistas a la aplicación del conocimiento en nuevas situaciones.

### **Tarea productiva:**

Al resolver este tipo de tarea, el estudiante obtiene una nueva información sobre el objeto, utilizando como instrumento para ello conocimientos y procedimientos ya adquiridos. Obtienen experiencias en la búsqueda y se apropian de elementos de creación pero no desarrollan la creatividad integralmente.

### **Tarea creativa:**

En esta tarea el estudiante realiza una profunda aplicación de sus conocimientos y procedimientos en situaciones nuevas que requieren de la creatividad al desarrollar en ellas sus propios razonamientos en la elaboración del procedimiento para la acción. Puede llegar a plantear y solucionar nuevos problemas.

La elaboración de las tareas para el trabajo independiente debe seguir los principios sistémicos de:

1. Incremento continuo de la complejidad de las tareas
2. Incremento continuo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

Para la elaboración de sistemas de tareas, se tendrá en cuenta que a cada objeto de conocimiento se asocian habilidades que van incrementando su nivel de complejidad para ese objeto.

El sistema de tareas debe prever un incremento continuo en la complejidad de las tareas lo que conduce a favorecer el dominio de conocimientos y habilidades desde un nivel reproductivo hasta los niveles productivo - creativo en cada objeto de conocimiento. Consecuentemente se desarrollan las competencias básicas de la asignatura al integrarse los conocimientos, las habilidades y capacidades que va adquiriendo el estudiante, como herramientas para ser utilizadas en lograr metas ante nuevas situaciones de aprendizaje.

## **6. Desarrollo de competencias básicas**

### *Competencias interpretativas*

#### **Observar:**

Esta es la forma más importante de la percepción voluntaria. La observación se guía mediante preguntas. Se logra que los estudiantes aprendan a referirse primero al objeto que observan, de modo general y luego a sus partes y detalles y a las relaciones que percibe entre estas.

#### **Analizar:**

Es el proceso mediante el cual se determinan los límites del objeto a analizar (todo), fijando los criterios de descomposición del todo, delimitando las partes del todo y estudiando cada parte delimitada.

#### **Comparar:**

La observación permite apreciar las características externas (o internas) de los objetos. La comparación permite; apreciar las características semejantes y diferentes que se observan en diversos objetos, hechos

fenómenos o procesos. Para aprender a comparar es preciso que se destaque que la comparación exige que se precisen primero el o los criterios que van a servir de base para la comparación.

### **Determinar lo esencial:**

Para desarrollar esta habilidad es necesario efectuar un análisis del objeto de estudio, comparar entre sí las partes del todo para descubrir lo determinante fundamental, lo estable del todo y por último relevar los nexos entre los rasgos esenciales.

### **Abstraer:**

La abstracción tiene como objetivo desprestigiar los rasgos y nexos secundarios, no determinantes del objeto, para lo cual se debe determinar lo esencial mediante un análisis del objeto de la abstracción.

### **Sintetizar:**

Es una habilidad muy relacionada con el análisis, no hay síntesis sin análisis y viceversa, todo análisis conduce a una síntesis. Se refiere a comparar las partes entre sí (rasgos comunes y diferencias), descubrir los nexos entre las partes (causales de condicionalidades, de coexistencia) y por último elaborar conclusiones acerca de la integridad del todo.

### **Definir conceptos (conceptualizar):**

Un estudiante puede definir un concepto cuando es capaz de conocer los rasgos suficientes y necesarios que determinan el concepto, lo que hace que “sea lo que es” y no otra cosa. La definición responde a la pregunta ¿qué?

### **Caracterizar:**

La caracterización implica; determinar los rasgos, cualidades y características de determinado objeto, proceso, evento, fenómeno, acontecimiento o sujeto, para lo cual es necesario analizar el objeto, determinar lo esencial en el objeto, comparar con otros objetos de su clase y otras clases y por último seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen de los demás objetos.

### **Identificar:**

Es el procedimiento que permite concluir si un objeto, relación o hecho pertenece o no a un concepto. Para identificar se deben realizar acciones como recordar rasgos del concepto (propiedades que poseen los objetos que pertenecen al concepto) y reconocer si el objeto dado posee o no esas propiedades.

### **Describir:**

Supone la enumeración de las características o elementos que se aprecian en el objeto de descripción. Gradualmente en la descripción enumerativa se van incluyendo elementos cualitativos. Además de objetos, láminas, escenas, se van incluyendo las descripciones de vivencias, recuerdos, estados de ánimo, características de la época.

### **Relacionar:**

Para relacionar primero se deben analizar de manera independiente los objetos a relacionar, para poder determinar los criterios de relación entre los objetos, los nexos de un objeto hacia otro a partir de los criterios seleccionados (elaborar síntesis parcial) y los nexos

inversos (elaborar síntesis parcial); con estos elementos se procede a elaborar las conclusiones generales.

### **Interpretar:**

La interpretación consiste; en analizar el objeto o información, relacionar las partes del objeto, encontrar la lógica de las relaciones encontradas y elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamiento que aparecen en el objeto o información a interpretar. Para interpretar se deben encontrar verdades, hacer definiciones, leer esquemas, describir la realidad, manifestar ideas principales, explicar la realidad y los signos, ordenar literal y ordinalmente la información o hacer lectura jerárquica o en orden de importancia.

### *Competencias argumentativas*

### **Ejemplificar:**

Es el proceso inverso a la definición, es la concreción en objetos de la realidad de la generalización expresada en un concepto, en una ley o teoría.

### **Explicar:**

Es la expresión no reproductiva de lo conocido, puede responder a diferentes preguntas ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿para qué?, entre ellos se destaca la posibilidad de establecer las relaciones de causa y efecto: ¿por qué?

### **Argumentar:**

Siempre se refiere a una exposición o declaración dada y consiste en dar una razón para reafirmar lo dicho. La argumentación implica evidenciar o encontrar elementos

que fundamenten, presentar causas y consecuencias, encontrar motivos y razones, hacer demostraciones o explicar razones de propuestas en síntesis.

### *Competencias propositivas*

#### **Clasificar:**

Permite agrupar objetos, hechos o fenómenos en correspondencia con un criterio o varios criterios dados. Al hacer referencia en una clasificación es importante tener en cuenta el criterio que lo determina: forma, tamaño, elementos que lo integran.

#### **Ordenar:**

Para establecer un orden, es necesario primero identificar el objeto de estudio para poder seleccionar el o los criterios de ordenamiento (lógico, cronológico, etc.), luego clasificar los elementos según el criterio de ordenamiento y por último ordenar los elementos.

#### **Generalizar:**

La generalización de los conocimientos está encaminada, a determinar lo esencial en cada elemento del grupo a generalizar, comparar los elementos, seleccionar los rasgos, propiedades o nexos esenciales y comunes a todos los elementos, clasificar y ordenar estos rasgos y por último definir los rasgos generales del grupo.

#### **Demostrar:**

Es una explicación acabada que pone de manifiesto sin lugar a dudas el contenido de un juicio o pensamiento

que es el razonamiento que fundamenta la verdad (o falsedad) de un pensamiento.

### **Valorar:**

Es el juicio con que se caracteriza la medida en que un objeto, hecho o fenómeno, una cualidad, norma o costumbre se corresponde con el sistema de conocimientos, patrones de conducta y valores asimilados por el hombre. En su esencia parte de la aplicación de las categorías de bien y mal.

### **Proponer:**

Es la competencia a través de la cual se ofrecen soluciones, se resuelven problemas, se describen de manera oral y escrita mundos ideales, sistemas, espacios, localidades, naciones o instituciones viables y posibles para la convivencia o se generan propuestas, condiciones finales, alternativas de solución.

Habilidades básicas de cada competencia

*Competencias del pensamiento lógico*

### **Analizar**

- a. Determinar los límites del objeto a analizar (todo)
- b. Determinar los criterios de descomposición del todo.
- c. Delimitar las partes del todo.
- d. Estudiar cada parte delimitada.

### **Sintetizar**

- a. Comparar las partes entre sí (rasgos comunes y diferencias)

b. Descubrir los nexos entre las partes (causales de condicionalidades, de coexistencia).

c. Elaborar conclusiones acerca de la integridad del todo.

Competencias lógico - formales

### **Comparar**

a. Determinar los objetivos de comparación.

b. Determinar las líneas o parámetros de comparación.

c. Determinar las diferencias y semejanzas entre los objetos para cada línea de comprensión.

d. Elaborar conclusiones acerca de cada línea de comparación (síntesis parcial).

e. Elaborar conclusiones acerca de cada objeto de comparación (síntesis parcial).

f. Elaborar conclusiones generales.

Determinar lo esencial

a. Analizar el objeto de estudio.

b. Comparar entre sí las partes del todo.

c. Descubrir lo determinante fundamental, lo estable del todo.

d. Releva los nexos entre los rasgos esenciales.

### **Abstraer**

a. Analizar el objeto de la abstracción.

b. Determinar lo esencial.

c. Despreciar los rasgos y nexos secundarios, no determinantes del objeto.

### **Caracterizar**

a. Analizar el objeto.

b. Determinar lo esencial en el objeto.

c. Comparar con otros objetos de su clase y otras clases.

d. Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen de los demás objetos.

Definir conceptos (conceptualizar)

a. Determinar las características esenciales que distinguen y determinan el objeto de la definición.

b. Enunciar de forma sintética y precisa los rasgos esenciales del objeto.

### **Identificar**

a. Analizar el objeto.

b. Caracterizar el objeto.

c. Establecer la relación del objeto con un hecho, concepto o ley de los conocidos.

Clasificar

a. Identificar el objeto de estudio.

b. Seleccionar los criterios o fundamentos de clasificación.

c. Agrupar los elementos en diferentes clases o tipos.

## **Ordenar**

- a. Identificar el objeto de estudio.
- b. Seleccionar el o los criterios de ordenamiento (lógico, cronológico, etc.).
- c. Clasificar los elementos según el criterio de ordenamiento.
- d. Ordenar los elementos.

## **Generalizar**

- a. Determinar lo esencial en cada elemento del grupo a generalizar.
- b. Comparar los elementos.
- c. Seleccionar los rasgos, propiedades o nexos esenciales y comunes a todos los elementos.
- d. Clasificar y ordenar estos rasgos.
- e. Definir los rasgos generales del grupo.

## *Competencias específicas*

### **Observar**

- a. Determinar el objeto de observación.
- b. Determinar los objetivos de la observación.
- c. Fijar los rasgos y características del objeto observado con relación a los objetivos.

### **Describir**

- a. Determinar el objeto de describir.

- b. Observar el objeto.
- c. Elaborar el Plan de descripción (ordenamiento lógico a los elementos a describir).
- d. Reproducir las características del objeto siguiendo el plan.

Relatar o narrar

- a. Delimitar el período temporal de acontecimientos a relatar.
- b. Seleccionar el argumento del relato (acciones que acontecen con hilo conductor de la narración en el tiempo).
- c. Caracterizar los demás elementos que le den vida y condiciones concretas al argumento (personales, situación histórica, relaciones espacio - temporales, etc.)
- d. Exponer ordenadamente el argumento y el contenido.

### **Ilustrar**

- a. Determinar el concepto, regularidad o ley que se quiere ilustrar.
- b. Seleccionar los elementos factuales (a partir de criterios lógicos y de la observación, descripción relato u otras fuentes).
- c. Establecer las relaciones de correspondencia de lo factual con lo lógico.
- d. Exponer ordenadamente las relaciones encontradas.

## **Valorar**

- a. Caracterizar el objeto de valoración.
- b. Establecer los criterios de valoración (valores)
- c. Comparar el objeto con los criterios de valor establecidos.
- d. Elaborar los juicios de valor acerca del objeto.

## **Criticar**

- a. Caracterizar el objeto de crítica.
- b. Valorar el objeto de crítica.
- c. Argumentar los juicios de valor elaborados.
- d. Refutar las tesis de partida del objeto de crítica con los argumentos encontrados.

## **Relacionar**

- a. Analizar de manera independiente los objetos a relacionar.
- b. Determinar los criterios de relación entre los objetos.
- c. Determinar los nexos de un objeto hacia otro, a partir de los criterios seleccionados (elaborar síntesis parcial).
- d. Determinar los nexos inversos (elaborar síntesis parcial).
- e. Elaborar las conclusiones generales.

## **Razonar**

- a. Determinar las premisas (juicio o criterios de partida).

- b. Encontrar la relación de inferencia entre las premisas a través del término medio.
- c. Elaborar la conclusión (nuevo juicio obtenido).

### **Interpretar**

- a. Analizar el objeto o información.
- b. Relacionar las partes del objeto.
- c. Encontrar la lógica de las relaciones encontradas.
- d. Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamiento que aparecen en el objeto o información a interpretar.

### **Argumentar**

- a. Interpretar el juicio de partida.
- b. Encontrar de otras fuentes los juicios que corroboran el juicio inicial.
- c. Seleccionar las reglas lógicas que sirven de base al razonamiento.

### **Explicar**

- a. Interpretar el objeto o información.
- b. Argumentar los juicios de partida.
- c. Establecer las interrelaciones de los argumentos.
- d. Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas.
- e. Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.

### **Demostrar**

- a. Caracterizar el objeto de demostración.

b. Seleccionar los argumentos y hechos que corroboran el objeto de demostración.

c. Elaborar los razonamientos, que relacionan los argumentos, que demuestran la veracidad del objeto de demostración.

### **Aplicar**

a. Determinar el objeto de aplicación.

b. Confirmar el dominio de los conocimientos que se pretenden aplicar al objeto.

c. Caracterizar la situación u objeto concreto en que se pretende aplicar los conocimientos.

d. Interrelacionar los conocimientos con las características del objeto de aplicación.

e. Elaborar conclusiones de los nuevos conocimientos, que explican el objeto y que enriquecen los conocimientos anteriores.

### *Competencias comunicativas*

#### **Elaboración de fichas:**

##### Fichas bibliográficas

a. Efectuar una lectura de presentación del libro para determinar (título, ideas) objetivos fundamentales, editorial, lugar y fecha de edición, autor número de páginas

b. Determinar el ordenamiento de esta información en la tarjeta en dependencia del tipo de catálogo al que se incorporará (por autores, títulos o materia).

c. Confeccionar la tarjeta incluyendo además de los datos de ubicación del libro, una sinopsis de su contenido.

#### Fichas de contenido

a. Determinar el objetivo cognoscitivo y/o práctico con que se elabora la ficha.

b. Efectuar una lectura de representación del libro para determinar los datos generales de ubicación.

c. Efectuar una lectura de familiarización que permita localizar el contenido a fichas de acuerdo a los objetivos.

d. Efectuar una lectura de estudio de la información localizada.

e. Confeccionar la tarjeta incluyendo, además de los datos de ubicación del libro, el contenido de la ficha que puede ser:

- Cita textual del autor, lo que implica situar entrecomillas el texto y escribir la página de localización en el libro.

- Resumen de los contenidos fundamentales de una parte del libro, precisando su localización en el libro.

- Combinación de citas con resúmenes y/o valoraciones del estudiante, lo que implica distinguir con claridad uno de otros.

#### Tomado de notas

a. Escuchar la introducción del ponente y simultáneamente anotar el asunto o tema, su estructura y los objetivos de la exposición.

b. Analizar la información que brinda el ponente para determinar y anotar la que se relacionan con los objetivos y otras actividades que se orientan. Pueden ser criterios de selección.

- Utilización del tablero u otros medios de enseñanza por el ponente.
- Entonación que imprime a su vez el ponente.
- Otras técnicas que emplee el ponente de orientación al auditorio.

c. Completar las anotaciones realizadas, haciendo uso de la bibliografía orientada.

d. Realizar un estudio minucioso de las notas tomadas haciendo sus propias valoraciones que anotará en el margen.

## Resumen

- a. Determinar los objetivos del resumen.
- b. Lectura cuidadosa del texto.
- c. Análisis y selección de las ideas fundamentales contenidas en el material.
- d. Clasificación de las ideas según su importancia. Predicados de primer grado, segundo grado, tercer grado.
- e. Ordenamiento de las ideas en correspondencia con el sujeto y objetivos.

f. Determinación de la forma del resumen a confeccionar: de párrafo de sumario, de esquema y de cuadros sinópticos.

g. Confección del resumen.

h. Comparar el resumen elaborado con el texto original; como comprobación de su calidad.

### **Escritas:**

#### Informes

a. Determinar los objetivos del informe.

b. Elaborar el esquema - guía para la recogida y presentación de la información.

c. Realizar un estudio y análisis detallado del material objeto de informe. (Actividad concreta, observación de una clase, de un filme, visitas a museos, centros de trabajo).

d. Determinar lo esencial sobre la base del análisis realizado.

e. Clasificación y ordenamiento de las ideas en correspondencia con el esquema elaborado.

f. Redactar el informe atendiendo al esquema elaborado y según la estructura de: objetivos, introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones.

#### Ponencia

a. Seleccionar el título de la ponencia.

b. Precisar, elaborar y formular sus objetivos.

c. Localizar y estudiar la información sobre el tema para elaborar las tesis nuevas a exponer.

d. Confeccionar el sumario a exponer (aspectos fundamentales que sobre el tema han de tratarse).

e. Determinar las ideas fundamentales que conformarán la introducción (presentación del tema, su importancia, objetivos, breve esbozo del sumario).

f. Ordenar lógicamente los contenidos que se explicarán en el desarrollo (tesis fundamentales y su demostración, argumento, conclusiones parciales) y en las conclusiones generales.

g. Seleccionar los medios audiovisuales, que han de apoyar la exposición.

h. Redactar la ponencia siguiendo el sumario y los contenidos.

i. Elaborar la bibliografía y las referencias bibliográficas.

#### Oponencia

a. Localización de la literatura y otras fuentes de conocimientos que pueden aportar información sobre el tema de la ponencia.

b. Estudiar y procesar dicha información para elaborar tesis y conclusiones propias.

c. Efectuar una lectura de estudio de la ponencia.

d. Contraponer las tesis y conclusiones propias a las expuestas en la ponencia (valoraciones sobre

determinados aspectos, tesis no suficientemente demostradas, bibliografía no consultada).

e. Estructurar el sumario de la oponencia, partiendo del ordenamiento lógico de las ideas elaboradas en la acción anterior.

f. Seleccionar los medios audiovisuales, que han de apoyar la oponencia.

g. Redactar la oponencia siguiendo el sumario y los contenidos.

h. Elaborar la bibliografía y referencia bibliográfica.

Trabajo referativo

a. Determinar el tema y los objetivos a abordar.

b. Localizar y estudiar la bibliografía y otras fuentes que tratan sobre el tema (elaborar fichas, resúmenes, tablas, tomar notas, etc.

c. Determinar la estructura del trabajo (por secciones, capítulos, partes) en dependencia de la lógica de los contenidos encontrados en diferentes fuentes.

d. Clasificar y ordenar las tesis argumentos, demostraciones y hechos seleccionados.

e. Contraponer las tesis y argumentos de diferentes autores acerca de problemas similares y arribar a conclusiones propias.

f. Redactar el trabajo siguiendo su estructura, contenidos y conclusiones (parciales y finales).

g. Elaborar la bibliografía, referencia y anexos.

## Trabajo Científico Investigativo

- a. Determinar el problema científico a resolver (delimitar lo desconocido con el estudio de la información existente).
- b. Formular los objetivos de la investigación.
- c. Formular las hipótesis de trabajo o hipótesis científica.
- d. Elaborar la metódica de la investigación.
  - Definir los conceptos fundamentales.
  - Determinar la muestra
  - Seleccionar y elaborar los instrumentos.
- e. Ejecutar la metódica diseñada (aplicar instrumentos y recolectar datos).
- f. Procesar los datos recolectados (agrupar en tablas, gráficos).
- g. Analizar los resultados obtenidos.
- h. Elaborar las conclusiones y recomendaciones.
- i. Redactar el informe final de la investigación (presentación, introducción, desarrollo del trabajo, presentación de los resultados, conclusiones, recomendaciones, anexos y referencias).

### **Orales:**

#### Comentarios

- a. Meditar con anterioridad sobre el tema.

- b. Seleccionar las ideas fundamentales.
- c. Desarrollarlas siguiendo un orden lógico de acuerdo al tiempo de comentario (informativo, interpretativo, convincente o educativo).
- d. Exponer con claridad y precisión el contenido.

#### Discusión

- a. Ubicarse en el tema o asunto objeto de discusión.
- b. Comentar sus opiniones y criterios sobre el tema.
- c. Analizar los comentarios expuestos por otros participantes.
- d. Indagar con preguntas para conocer nuevos argumentos o tesis.
- e. Realizar nuevos comentarios para exponer nuevos argumentos, relaciones a tesis que fundamenten el criterio propio.
- f. Elaborar las conclusiones finales de la discusión.

#### Exposición Oral

- a. Delimitar la idea o asunto que se pretende exponer.
- b. Localizar y estudiar la información básica acerca del asunto.
- c. Determinar las ideas secundarias que servirán de explicación, demostración, valoración del asunto principal.
- d. Elaborar una guía que organice lógicamente las ideas a exponer.

e. Realizar el planteamiento claro, sucinto y coherente del asunto.

#### Charla o discurso

a. Conocer profundamente el tema.

b. Estudiar las posiciones de otras personas acerca del tema.

- Reunir la mayor cantidad de datos que se relacionen con el tema mediante la consulta de una buena bibliografía y otras fuentes adecuadas.

c. Seleccionar y anotar las ideas que se expresarán que deben ser originales y novedosas.

d. Elaborar el plan del discurso (introducción, planteamientos, conclusiones) para garantizar la unidad lógica y científica de todos los planteamientos.

e. Exponer el discurso garantizando la unidad de sus componentes, la claridad y fluidez de las ideas, la motivación del auditorio para arribar de modo natural a las conclusiones.

#### Debate

a. Determinar el tema y objetivos del debate.

b. Conocer profundamente el tema (estudiar diversidad de criterios, reunir datos).

c. Determinar las opiniones propias acerca del tema y sus respectivos argumentos.

d. Organizar las ideas con rigurosidad lógica y científica.

e. Exponer las ideas elaboradas.

f. Analizar las exposiciones de otros participantes (anotar aspectos positivos, negativos, razonamientos acertados o erróneos).

g. Elaborar mentalmente y exponer nuevas tesis o argumento que completen o refuten las tesis expuestas por otros participantes.

h. Elaborar las conclusiones propias del debate.

Actividades y preguntas para el desarrollo de competencias básicas

Actividades interpretativas

- Encontrar verdades.
- Hacer definiciones.
- Leer esquemas.
- Describir la realidad.
- Manifestar ideas principales.
- Explicar la realidad y los signos.
- Ordenar literal y ordinalmente la información.
- Hacer lectura jerárquica o en orden de importancia.

Preguntas interpretativas

- ¿Qué es.....?
- ¿Qué significa / representa.....?
- ¿Qué elementos integran.....?

- ¿Qué ventajas y/o desventajas tiene.....?
- ¿Cuál es la esencia de.....?
- ¿Cuál es.....?
- ¿En qué se diferencia.....?

#### Actividades argumentativas

- Justificar o encontrar elementos que fundamenten.
- Presentar causas y consecuencias.
- Encontrar motivos y razones.
- Hacer demostraciones.
- Explicar razones de propuestas en síntesis.

#### Preguntas argumentativas

- ¿Por qué.....?
- ¿A qué se debe.....?
- ¿Cuáles son las causas / razones / motivos?
- ¿Cuáles son los.....que pertenecen a.....?
- ¿Qué importancia tiene.....?
- ¿Qué sucedería si.....?
- ¿Qué circunstancias.....?

#### Actividades propositivas

- Dar soluciones.

- Resolver problemas.
- Describir de manera oral y escrita mundos ideales, sistemas, espacios, localidades, naciones o instituciones viables y posibles para la convivencia.
- Generar propuestas, condiciones finales, alternativas de solución.

### Preguntas propositivas

- ¿Cómo.....?
- ¿Cómo es posible.....?
- ¿Para qué.....?
- ¿En qué se puede utilizar.....?
- ¿Cuál es la utilidad de.....?
- ¿Qué acciones.....?
- ¿Qué harías si / para.....?



## Conclusión

**L**a caracterización del objeto de estudio y su campo de acción permitió revelar; que el nivel de desarrollo de las habilidades que han estado alcanzando los estudiantes universitarios no les ha permitido desempeñarse socialmente con competencia en las esferas de actuación de su vida; por cuanto el proceso pedagógico que los preparó ha manifestado un conjunto de insuficiencias vinculadas con la implementación del principio estudio - trabajo; con la problematización de los contenidos, con la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo; con la concepción didáctica aplicada para orientar, ejecutar, controlar y evaluar las habilidades y con el accionar metodológico asumido por docentes, instructores de la producción y clientes comunitarios para asegurar el referido proceso.

El alcance de un elevado nivel de desarrollo de las habilidades y competencias precisa de un cambio sustancial en las concepciones teórico - didácticas en la que ha estado sustentado este proceso.

Se requiere trascender, desde una práctica pedagógica centrada en una actividad reproductora o aplicadora de modelos de actuación que les son dados a los estudiantes de manera acabada, hasta un proceso pedagógico donde los estudiantes se impliquen personalmente en la construcción, ejercitación y evaluación de sus propias habilidades interactuando grupalmente y comunicándose

con los demás sujetos del proceso en condiciones que determinan el enfrentamiento y la solución de problemas de su profesión.

Se apreció la necesidad de contribuir a la elevación del nivel de formación de las habilidades en los estudiantes, a partir de una concepción que integre como un todo dialéctico la naturaleza sistémica, implicativa, personalógica y humanista de las referidas habilidades con criterios de un desempeño social competente.

A modo de generalización, se significa la construcción epistemológica del campo de la didáctica de las competencias, concretado en:

- La determinación del concepto de competencia, desde un enfoque de configuración psicológica compleja de naturaleza afectivo-motivacional y cognitiva, cuyos contenidos se precisan en las habilidades que la conforman, las que reciben significado del concepto y este a su vez adquiere sentido en las destrezas.
- Este concepto se eleva al rango de principio unificador, en torno al cual se aglutinan, de manera coherente, todos los aportes teóricos y prácticos presentados en esta obra.
- La determinación del concepto de competencia comunicativa desde un enfoque configuracional en cuyas concepciones se precisa como elemento también novedoso, el tomar en cuenta el enfoque axiológico.

- Las definiciones de las cuatro competencias comunicativas, en las que aparece, por primera vez, como rasgo necesario, un énfasis en la sistematización de los elementos que garantizan el vínculo entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo.
- La determinación de las fases para el tratamiento didáctico a las competencias comunicativas, tales como sensibilización, elaboración, redefinición y generalización, fundamentadas desde el punto de vista de la psicología cognitiva.

En este aporte se significa, como nueva relación de esencialidad, la que se establece entre el enfoque holístico e integral de las definiciones, al concebir las diversas competencias comunicativas como inseparables y complementarias, con fuertes nexos entre sí, que le dan unidad como un todo en el acto comunicativo; y su manifestación en las generalizaciones de cada fase lógica para su formación y desarrollo, concretado en sus estrategias didácticas y presupuestos didácticos.



# Bibliografía

Almaguer Luaiza, Benito (1998): Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la enseñanza de la lectura en los ISP. Tesis Doctoral. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Álvarez Álvarez, Luis (1996): La lectura: ¿Pasividad o Dinamismo? Revista Educación. (No. 89) MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.

Antich de León, Rosa. (1986): Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Bermúdez Sarguera, Rogelio y Maricela Rodríguez Rebutillo (1996): Teoría y Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Bermúdez Morris, Raquel et al (2002): Dinámica de Grupo en Educación: Su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Carmenate Fuentes, Luis (2001): Tipología Sistémica de Ejercicios para el Desarrollo de la Habilidad de Lectura en Estudiantes No Filólogos. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran” Santiago de Cuba.

Concepción García, Rita (2004): Material básico del curso “La clase en el modelo pedagógico integral”. Barranquilla.

Cruz Cabezas, Miguel A. (2003): Metodología para mejorar el nivel de formación de las habilidades profesionales que se requieren para un desempeño profesional competente en la especialidad Construcción Civil. Tesis de Doctorado. ISPH

Daudinot Betancourt, Isabel M. (1997): Desde un vitral Pedagógico Diferente: Estimulación de las aptitudes verbales. ISP “José de la Luz y Caballero”. Holguín.

Daudinot Betancourt, Isabel M. (1997): Elaboración sintética acerca de la teoría de las aptitudes intelectuales. ISP “José de la Luz y Caballero”. Holguín.

Daudinot Betancourt, Isabel M. (1997): Modelación de factores de estimulación de las aptitudes intelectuales. ISP “José de la Luz y Caballero”. Holguín.

Daudinot Betancourt, Isabel M. (s.f.): Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Davidov, Vasili (1998): La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso Moscú.

Diccionario de la Lengua Española. (1992), Real Academia. Vigésima Primera Edición.

Enriquez, Isora (1997): Una estrategia metodológica para el tratamiento de la lectura crítico-valorativa en lengua inglesa. Tesis en opción al Grado de Doctor. ISPEJV.

Estévez, N., Ety Haydic (1995): Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en la Educación Superior.

Revista de Educación Superior. V. 24, No 94. Madrid. España.

Faedo, A. (1988): Ejercicios comunicativos para la Enseñanza de la Actividad Verbal Audio-oral el Inglés a Estudiantes Cubanos de los Institutos Superiores Pedagógicos. Resumen de Tesis de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Estatal Pedagógico de Lenguas Extranjeras. Kiev. URSS.

Fernández Calzadilla, Ana L. (2001): Modelación Didáctica para la dirección de la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en lengua inglesa en los estudiantes de especialidades no-filológicas en los ISP. ISP "José Martí". Camagüey.

Fernández González, Ana M. (1995): Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Fernández Marrero, Juan J. (1994): Teorías lingüísticas y Enseñanza de Lenguas. Revista Educación. No. 86. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.

Fernández Marrero, Juan J. (1994): Teorías lingüísticas y Enseñanza de Lenguas. Revista Educación. No. 86. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.

Fernández Marrero, Juan J. (1996): La escuela, la lengua, el conflicto. Revista Educación. No. 89, MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.

Figueredo Escobar, Ernesto (1992): Psicología del lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Finochiaro, Mary (1958): "Teaching English as a Second Language in Elementary and Secondary Schools". (s. e.) USA.

Forteza Fernández, Rafael (2000): Sistema de Indicadores para el Diagnóstico del desarrollo de la habilidad de escritura en la Educación Media Superior. ISP "José Martí" Camagüey.

González Abreu, Jorge L. (2000): Las generalizaciones como proceso del pensamiento en estudiantes de Ciencias Pedagógicas: un Modelo Didáctico para su desarrollo. Tesis Doctoral. ISP "Feliz Varela".

González Maura, Viviana. (2002): ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII, No.1.

González Rey, Fernando (1995): Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Gottfried, H. (1976): Creatividad. Retrospectiva y Prospectiva. Revolución e Innovación Creadora. No. 11. C. E. Universidad Politécnica de Valencia.

Gottfried, H. (1977): La naturaleza de la Inteligencia Humana. Buenos Aires.

Gottfried, H. (1979): Maestros creativos – Alumnos creativos. Buenos Aires.

Guilford, J. P. (1980): La Creatividad. Editorial Norcia. Madrid.

Jiménez Álvarez, Maricela (2001): Metodología para el Desarrollo de la Habilidad de Lectura para aprender en los Estudiantes de Lengua Inglesa en los ISP. Instituto Superior Pedagógico “Frank País” Santiago de Cuba.

Lara Díaz, L. (1995): Sistema de Tareas Didácticas para la Dirección del Trabajo Independiente en la Metodología de la Física. Tesis Doctoral. ICCP. Cuba.

Lemus, Jorge E. (1997): Estudios Lingüísticos. Ministerio de Educación. San Salvador. El Salvador.

Leontiev, A. N. (1975): Actividad. Comunicación. Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Mateussek, P. (1977): La creatividad. Herder. Barcelona. España.

Medina Betancourt, Alberto R. (2006): Didáctica de los idiomas con enfoque de competencias. Editorial CEPEDID. Barranquilla.

Mitjans Martínez, Albertina (1995): Creatividad, personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Neil, Naiman (1988): “El Enfoque Comunicativo”. (Conferencia desarrollada en la Ciudad de Santa Clara. (s. e.)

Ortiz Ocaña, Alexander Luís. ¿Cómo diseñar el programa de asignatura y de grado?: La elaboración del plan de estudios y del plan de clases. Ediciones CEPEDID. Colombia. 2005.

Ortiz Ocaña, Alexander Luís. El arte de enseñar: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad? Ediciones CEPEDID. Colombia. 2005.

Ortiz Ocaña, Alexander Luís. Formulación de logros e indicadores de logro: Desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar. Ediciones CEPEDID. Colombia. 2005.

Ortiz Ocaña, Alexander Luís. Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases. Ediciones ASIESCA. Colombia. 2004.

Ortiz Ocaña, Alexander Luís. Pedagogía y docencia universitaria: Hacia una Didáctica de la Educación Superior. Tomos 1 y 2. Ediciones CEPEDID. Colombia. 2006.

Ortiz Ocaña, Alexander Luís. Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas. Ediciones Litoral. Colombia. 2009

Pujol-Berche, Merce (1994): La Pedagogía del Texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal. Revista de Psicología Social, Comunicación, Lenguaje y Educación. Madrid. España.

Quintela Vilá, Andrés (2001): Propuesta Didáctica para la Formación de la Habilidad de Redactar en la Disciplina Lengua Inglesa. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Centro de Estudio de la Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba.

Quintero, Anunciación (1995): Un Programa de Intervención para la Comprensión de Textos: Desarrollo de la fase previa. España. (s. e.)

Reivere, A. et al (1994): La representación de estados mentales en la comprensión de textos. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Nacional de Educación a distancia. España.

Rivera Pérez, Santiago Jorge (2001): Modelo Teórico de la enseñanza sistémico-comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en inglés en el nivel medio (superior). Tesis Doctoral. ICCP. La Habana. Cuba.

Romero Escobar, Argelina (1994): Comunicación y enseñanza de la lengua. Revista Educación. No. 86. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.

Sánchez Salzar, Marthe (1995): La teoría de los esquemas y la comprensión de lectura: Algunas consideraciones generales. Revista Káñina. Universidad de Costa Rica.

Silvestre Orama, Margarita y José Zilberstein Toruncha (2000): ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? ICCP. Impreso en Ediciones CEIDE. México.

Silvestre Orama, Margarita y José Zilberstein Toruncha (2002): Hacia una Didáctica Desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Torrance, E. P. (1979): La Enseñanza Creativa. Santilla. Madrid. España.

Torre de la, S. (1982): Educar en la Creatividad. Nurcia. Madrid. España.

Turner Martí Lidia (2002): Pedagogía de la Ternura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana Cuba.

Valiente Sandó, Pedro (1997): Propuesta de Sistema de Superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Investigación Educativa. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

Vigotsky, Lev. S. (1981): Pensamiento y Lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba.