

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



**ESCUELA DE POSGRADO**

**TESIS**

**HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU  
RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE  
COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE  
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLAS" SUPE**

**PRESENTADO POR:**

**CARMEN OFELIA MELGAR MARQUEZ**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA  
GESTIÓN EDUCATIVA, CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:**

**Dra. DELIA VIOLETA VILLAFUERTE CASTRO**

**HUACHO - 2018**

**HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON EL  
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN  
EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA 20520 “SAN NICOLAS” SUPE 2014**

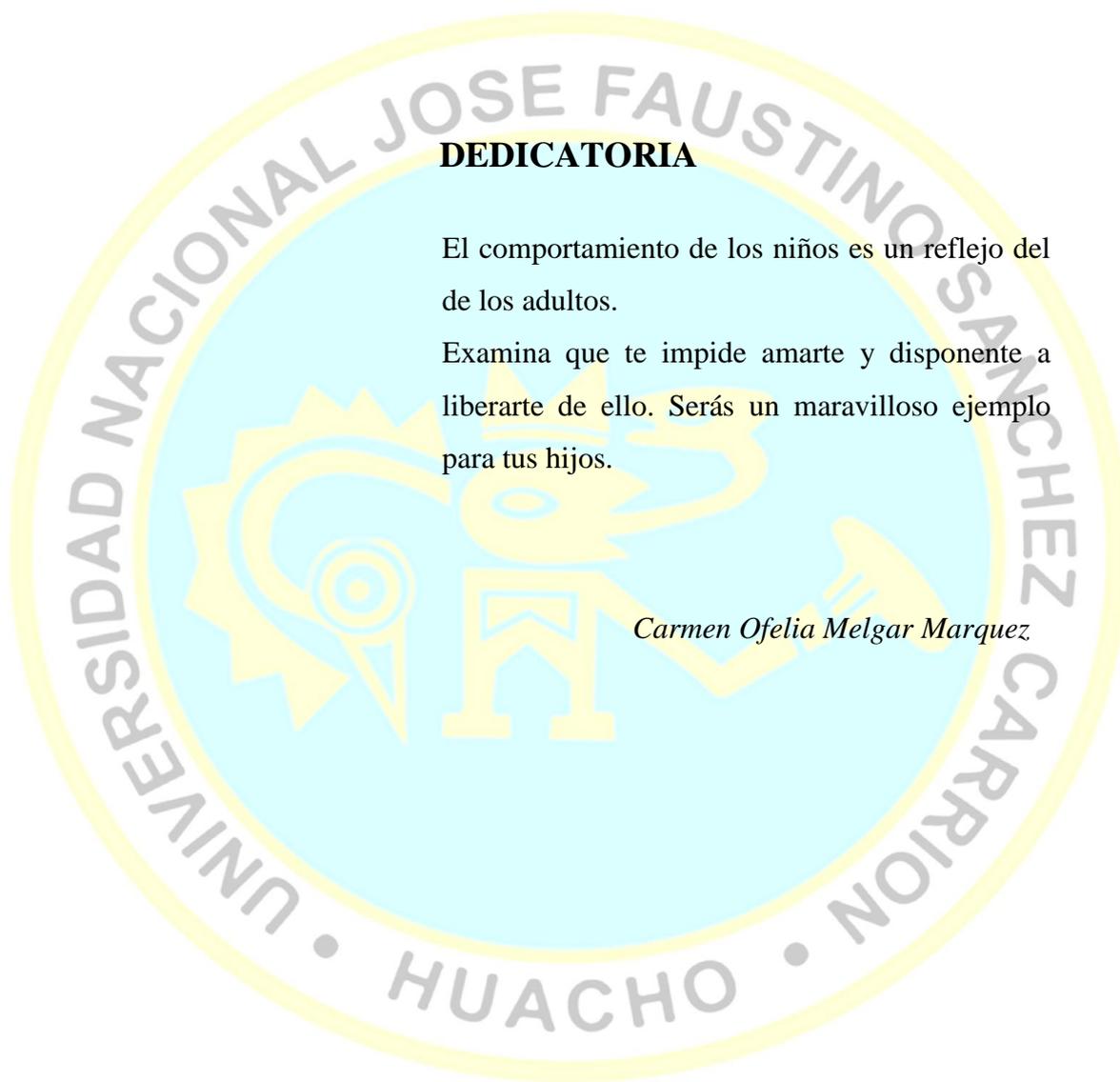
**CARMEN OFELIA MELGAR MARQUEZ**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**ASESOR: Dra. DELIA VIOLETA VILLAFUERTE CASTRO**

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN  
ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRO EN CIENCIAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA, CON MENCIÓN EN  
PEDAGOGÍA  
HUACHO  
2018**



## **DEDICATORIA**

El comportamiento de los niños es un reflejo del de los adultos.

Examina que te impide amarte y disponerte a liberarte de ello. Serás un maravilloso ejemplo para tus hijos.

*Carmen Ofelia Melgar Marquez*

## AGRADECIMIENTO

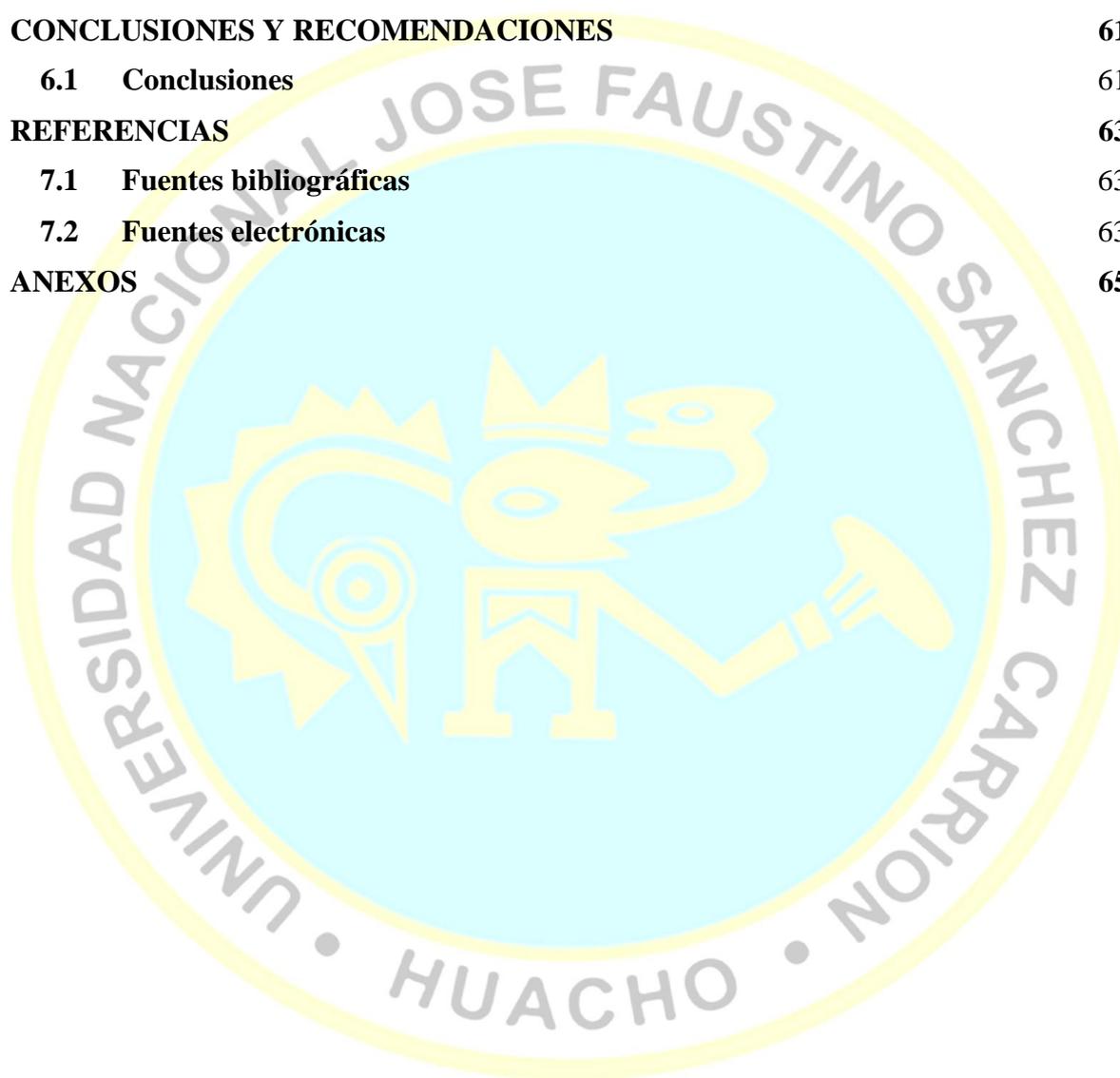
El agradecimiento especial para mi asesor y todo mi jurado que hizo posible la presente tesis.



# ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b>	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>viii</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>1</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Descripción de la realidad problemática</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Formulación del problema</b>	<b>2</b>
<b>1.2.1 Problema general</b>	<b>2</b>
<b>1.2.2 Problemas específicos</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Objetivos de la investigación</b>	<b>3</b>
<b>1.3.1 Objetivo general</b>	<b>3</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Justificación de la investigación</b>	<b>3</b>
<b>1.5 Delimitaciones del estudio</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>5</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Antecedentes de la investigación</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Bases teóricas</b>	<b>6</b>
<b>2.3 Definición de términos básicos</b>	<b>38</b>
<b>2.4 Hipótesis de investigación</b>	<b>39</b>
<b>2.4.1 Hipótesis general</b>	<b>39</b>
<b>2.4.2 Hipótesis específicas</b>	<b>39</b>
<b>2.5 Operacionalización de las variables</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>42</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Diseño metodológico</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Población y muestra</b>	<b>43</b>
<b>3.2.1 Población</b>	<b>43</b>
<b>3.2.2 Muestra</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Técnicas de recolección de datos</b>	<b>44</b>
<b>3.4 Técnicas para el procesamiento de la información</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>46</b>

<b>RESULTADOS</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Análisis de resultados</b>	46
<b>4.2 Contrastación de hipótesis</b>	50
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>59</b>
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Discusión de resultados</b>	59
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>61</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>61</b>
<b>6.1 Conclusiones</b>	61
<b>REFERENCIAS</b>	<b>63</b>
<b>7.1 Fuentes bibliográficas</b>	63
<b>7.2 Fuentes electrónicas</b>	63
<b>ANEXOS</b>	<b>65</b>



## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo fundamental Determinar el modo de influencia de HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014. Para ello se trabajó un estudio de tipo TEÓRICO, aplicó un diseño no experimental de nivel correlacional con un enfoque transversal y una muestra de estudiantes, de las secciones correspondiente a los ciclos académicos de la Institución educativa, además de tener una muestra de docentes que comprenden los ciclos académicos de la institución antes mencionada. La investigación, se enmarca por su naturaleza multifactorial en el enfoque epistemológico cualitativo y cuantitativo, cuya finalidad es la de describir, explicar, controlar y predecir conocimientos. Para efectos del caso de estudio se aplicaron técnicas de recolección de datos tales como cuestionarios y la observación directa, el cual pudo ser validada empleando el método estadístico conocido como coeficiente de cronbach y la validez del contenido mediante la técnica de consulta cualitativa dirigida a expertos académicos. Los resultados obtenidos indican que existe relación entre las habilidades lingüísticas de los estudiantes y el aprendizaje significativo, además se debe señalar que la comunicación juega un rol fundamental en la interrelación del estudiante con su contexto exterior, por lo que su estudio se hace trascendente. Los otros resultados manifiesta, los docentes utilizan estrategias instruccionales muy limitadas en el proceso de enseñanza aprendizaje

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Capacidad, competitividad, habilidades lingüísticas

## ABSTRACT

This research has as main objective to determine the influence of mode LINGUISTIC SKILLS AND ITS RELATIONSHIP WITH SIGNIFICANT LEARNING AREA COMUNICACIÓN IN ELEMENTARY STUDENTS OF COLLEGE 20520 "SAN NICOLAS" SUPE 2014 This study is to be worked THEORETICAL type, applied a non-experimental correlational design level with a horizontal approach and a sample of students, the academic cycles corresponding to the educational Institution sections, in addition to a sample of teachers who understand the academic institution prior cycles mentioned. The research is framed by its multifactorial nature qualitative and quantitative methodological approach, whose purpose is to describe, explain, predict and control knowledge. For purposes of the case study data collection techniques such as questionnaires and direct observation, which could be validated using the statistical method called Cronbach coefficient and content validity by the technique of qualitative inquiry directed applied academic experts . The results indicate that there is a relationship between the language skills of students and meaningful learning also should be noted that communication plays a fundamental role in the interplay of student with his external environment, so that their study is transcendent . The other results manifest very limited teachers use instructional strategies in the teaching-learning process.

Keywords: Meaningful learning, capacity, competitiveness and language skills.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende ser una contribución a la Cultura Pedagógica, en estos momentos en que el Sistema Educativo Peruano enfrenta cambios estructurales se hace necesario que los Docentes seamos poseedores de conocimientos que nos permitan desenvolvemos al tono de los cambios dentro de nuestras aulas, de manera que propiciemos en nuestros alumnos aprendizajes realmente significativos y que promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas.

En este sentido, se presenta un resumen de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel discutiendo sus características e implicancias para la labor educativa, se remarca la diferencia entre el Aprendizaje Significativo y Mecánico, con la finalidad de diferenciar los tipos de aprendizaje y su respectiva asimilación en la estructura cognitiva.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psico educativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (AUSUBEL: 1983).

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Descripción de la realidad problemática

Los seres humanos hemos sido creados con actitudes, capacidades y talentos, que nos hacen capaces de superar distintos problemas que se nos van a presentar en la vida cotidiana. Los humanos son considerados seres únicos e inigualables. Aquellos seres humanos que Dios formó con talentos especiales, los hizo con un propósito y aunque pueden presentar algunas deficiencias que los hace distintos a las otras personas, estas pueden desarrollar talentos extraordinarios, llegando a sorprenderse a sí mismos y a personas que no presentan alguna una deficiencia, dificultad o discapacidad.

El niño aunque tenga hermanos mayores, se considera el centro de la familia. Desde sus primeros años empieza a descubrir el mundo exterior. Progresivamente se enfrentará a los demás, aprenderá a pensar en ellos y a jugar y trabajar en común. El pequeño deberá afirmar su imagen, y establecer una relación equilibrada con sus padres y con su familia, por medio del ensayo de su personalidad en el contacto con los demás, de la experimentación de su cuerpo, su inteligencia y sus posibilidades en un mundo que ya no es su pequeño espacio protegido.

Favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas, implica que el docente ofrezca un clima positivo en el aula, que invite a niñas y niños a expresarse, dialogar, escuchar, opinar, fundamentar sus opiniones, plantear propuestas, tomar acuerdos y reflexionar sobre sus procesos comunicativos, en el marco de situaciones auténticas de comunicación e identificando las actividades que les ayuden a escuchar, comprender y procesar de manera crítica los mensajes transmitidos por diversos medios y canales de comunicación. En las instituciones educativas estatales

del nivel inicial, donde hemos desarrollado prácticas pre-profesionales, se ha observado que los niños y niñas no presentan un adecuado desarrollo del lenguaje oral, siendo un probable aspecto causal el hecho que las docentes no ejecutan de manera sostenida y efectiva acciones y actividades de estimulación del lenguaje oral para su desarrollo, lo que hace que los niños y niñas no puedan comunicar oralmente sus pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones, etc. con fluidez, coherencia, autonomía y libertad.

Pero esto, no lo logran solos, sino con la ayuda de personas que con amor y dedicación los han motivado e impulsado a conocerse y a descubrir sus talentos. Aquí se involucra, la familia, la escuela, la sociedad y el Estado. En el caso del Estado, debe garantizar la educación de igualdad de condiciones y oportunidades para todos, sin discriminación alguna. Los niños deben ser incluidos dentro del Sistema Educativo, por medio de la Educación para que se atienda y contribuya a formarlos integralmente como persona, para que tengan un proceso de aprendizaje en función a sus capacidades, donde sean enseñados a depender de sí mismos, a despertar su potencial creativo, es decir, haciendo lo que realmente les guste y a convivir con otros de su misma condición o no. También tienen una ley que los ampara, como es la "Constitución Política del Perú" en su artículo 17 indica que la educación inicial, primaria y secundaria es obligatoria y gratuita, esto quiere decir que nadie debe quedarse sin educación, y por ello debemos permitir su integración en el ámbito escolar, laboral, donde se les garantiza ser respetados y tratados como una persona.

Estos motivos que en la actualidad en el campo educacional se viene presentando deficiencias significativas, donde la realidad se hace dura y cruel, nos hace generar las siguientes interrogantes.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema general**

¿Cómo se relaciona las habilidades lingüísticas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014?

## **1.2.2 Problemas específicos**

- ¿Cómo se relaciona las habilidades lingüísticas verbales con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014?
  
- ¿Cómo se relaciona las habilidades lingüísticas escritas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar el grado de relación de las habilidades lingüísticas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Establecer el grado de relación entre las habilidades lingüísticas verbales con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

Establecer el grado de relación entre las habilidades lingüísticas escritas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

## **1.4 Justificación de la investigación**

La presente investigación tiene su importancia en la necesidad de investigar de modo riguroso habilidades lingüísticas y su relación con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014, teniendo en consideración la necesidad de mejorar el proceso comunicativo de los estudiantes en su interrelación con los demás; también para proponer a los docentes y

comunidad en general las causas que ocasionan dificultades tanto en la deficiente vocalización que presentan los estudiantes así como en los errores que se presentan en la expresión oral afectando a la expresión escrita, del mismo modo ver cómo estas variables afectan el proceso de aprendizaje, que viene a ser un tema de suma importancia tanto para las familias, como para los docentes a cargo de educar a los niños, niñas y adolescentes del siglo XXI, que presentan estas dificultades.

Al observar dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, lo que puede estar relacionado con la eficacia y pertinencia de las actividades de estimulación del lenguaje oral que realizan las docentes de aula, se hace necesario evidenciar las particularidades de esta correlación. Por tanto, la divulgación de los resultados de la investigación debe servir para orientar el desarrollo de estudios experimentales sobre dichas variables, así como la toma de decisiones técnico - pedagógicas por parte de los directivos y docentes de las instituciones educativas donde se desarrolla la presente investigación.

## **1.5 Delimitaciones del estudio**

### **1.5.1 Alcances.**

La investigación tendrá como Alcances, en el contexto de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

### **1.5.2 Limitaciones de la investigación**

- El dinero es una limitación álgida para optimizar nuestro trabajo, debido a que no contamos con los recursos económicos requeridos.
- El costo de los test requeridos son muy costosos.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

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

En cuanto a los antecedentes que se han dado en la investigación sobre la temática del "Habilidades Lingüísticas y aprendizaje significativo" consideramos los siguientes estudios: Erik Erickson (1982) describe el desarrollo emocional a lo largo de la vida. En la teoría psicosocial de Erickson la personalidad se desarrolla a través de la resolución progresiva de los conflictos entre las necesidades y las demandas sociales. Los conflictos han de resolverse, al menos parcialmente, en cada una de las ocho etapas para poder progresar hacia el siguiente grupo de problemas. La meta no es eliminar de la personalidad la cualidad superada (como la desconfianza o la desesperación), sino decantar el peso de la balanza para que la cualidad más beneficiosa (como la confianza o la integridad) sea la que prevalezca. Un fracaso en resolver los conflictos en alguna de las etapas puede conducir a desordenes psicológicos que afectaran durante el resto de la vida.

John B. Watson y B. F. Skinner, creen que el condicionamiento puede explicar todo el aprendizaje, desde como los niños adquieren el lenguaje hasta lo que hacen las personas vayan al ballet, les gusta hablar libremente, o vayan a la guerra.

Neal Miller y John Dollard (1941) propusieron que la crianza es la fuerza que motiva a los niños a imitar a sus padres. Puesto que la conducta de sus padres es reforzante, el niño empieza a imitar todo lo que estos hacen para recompensarse a sí mismo.

Albert Bandura (1989) ha sido uno de los teóricos responsables de este nuevo enfoque; su nueva versión de la teoría del aprendizaje social se la conoce como teoría del aprendizaje social cognitivo por que asume que los pensamientos, expectativas, creencias auto percepciones, metas e intenciones reúnen influencias ambientales en determinados comportamientos.

"Frank y Theresa Caplan dicen el desarrollo social puede medirse en términos de la movilidad de un niño/a tiene, de su capacidad de comunicación del cuidado que se dispensa a si mismo, de la actividad que se desarrolla, y de su comportamiento y actitud social.

Lev Vygotsky (1978), El desarrollo humano no puede ser comprometido sin considerar la que los cambios históricos -sociales afectan al comportamiento y al desarrollo. La conducta es considerada social, creada por la sociedad y transmitida al individuo. Los principales cambios culturales (como el que se produjo con la invención de la imprenta, los coches los ordenadores y la televisión) pueden alterar nuestra visión del mundo, clasificarla y organizar nuestra conciencia interna.

Según Vigostky el lenguaje es un instrumento para representar la realidad y para regular y controlar nuestros intercambios sociales. Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen el sistema, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción.

Es por eso que los que realizan el difícil trabajo de enseñar la lengua materna no pueden aspirar solamente a que el alumno memorice los contenidos lingüísticos. Eso no le permitiría de ninguna manera sistematizar sus conocimientos pues no está convencido para qué los ha aprendido.

La doctora Marlen A. Domínguez plantea: "La lengua, como los pueblos y las personas también tiene una historia: desde las circunstancias maravillosas de su surgimiento, hasta las etapas de su desarrollo y madurez creciente. También muestra, por otra parte, la peculiar y genuina visión del mundo y el carácter colectivo de sus hablantes, y nos propone a cada paso, enigmas que dilucidar".

Una de las lenguas en la que más enigmas se encuentran es en la española. Son grandes las dificultades que encuentran quienes la hablan y quienes la aprenden como una segunda lengua cuando se enfrentan con la aplicación de su gramática y su ortografía.

## **2.2 Bases teóricas**

### **EL PROCESO COMUNICATIVO**

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”

Ludwing Wittgenstein

La Real Academia Española, presenta siete acepciones en torno al término lenguaje, para nuestro estudio utilizaremos la acepción uno y cinco, la acepción uno define al LENGUAJE como (m. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente) y la acepción cinco (m. Uso del habla o facultad de hablar) ; en ambos casos refiere la vocalización o el habla propiamente dicho.

El lenguaje es una función superior de nuestro cerebro. Es, por tanto, una adquisición específica de la especie humana, siendo su expresión más habitual el lenguaje oral, aunque éste no es la única forma de manifestarse.

Según la teoría de Noam Chomsky, existe una gramática universal que forma parte del patrimonio genético de los seres humanos. Es decir, los seres humanos venimos al mundo dotados con una capacidad innata, codificada en nuestros genes y que constituyen un patrón lingüístico básico y universal. Se trata de la base sobre la que se construye y amolda cualquier lengua.

Esta capacidad singular es propia de la especie humana y el uso corriente del lenguaje evidencia las enormes posibilidades del potencial creativo de la humanidad.

Algunos experimentos efectuados durante la gestación señalan que el inicio del aprendizaje de la lengua por el ser humano se produce ya durante el tercer trimestre de la gestación. Los primeros sonidos del lenguaje exterior llegarían al feto a través del líquido amniótico que lo envuelve. Para entonces, el oído ya está suficientemente desarrollado para percibir los primeros sonidos y el proceso de aprendizaje puede darse por iniciado en condiciones normales.

Cuando el espectacular desarrollo del lenguaje no sigue el patrón habitual que la naturaleza ha diseñado para el ser humano es cuando podemos estar delante de un Trastorno del lenguaje. En esta página intentaremos explicar algunas de sus formas, características, evaluación y tratamiento.

Desarrollo normal del lenguaje en niños

Conozcamos, antes, el desarrollo del lenguaje desde las primeras etapas y según el curso habitual. Existen al respecto diferentes modelos, aquí exponemos el de Cantwell y Baker

(1.987) dado que hace explícito de forma muy concreta la evolución y progresiva complejidad que va alcanzando el lenguaje a medida que el niño se desarrolla.

a) Etapa prelingüística (del primer mes hasta el año)

En esta primera etapa ya se adquieren formas de comunicación temprana como el llanto, la sonrisa o las vocalizaciones que intercambian con el adulto, adquiriendo éstas significado en la interpretación que el adulto da a tales manifestaciones. Antes de los 6 meses ya da muestras de una audición selectiva respondiendo a determinados sonidos e ignorando otros.

b) Primeras palabras (entre los 12 y 18 meses)

A esta edad empiezan a surgir las primeras palabras aisladas con intención comunicativa. Estas palabras suelen ir acompañadas todavía por gestos y entonaciones que amplían su capacidad para expresar intenciones y pensamientos en una sola emisión. Es en esta etapa donde se produce lo que Piaget denominó "lenguaje egocéntrico" ya que el niño dirige sus emisiones en voz alta hacia sí mismo.

c) Combinación de dos palabras (18 a 24 meses)

Las palabras sueltas de la etapa anterior empiezan a combinarse. Normalmente esto sucede cuando su vocabulario es ya de unas 50 palabras aproximadamente. La comprensión del lenguaje aumenta si bien suele repetir partes de las emisiones de los adultos (ecolalias).

d) Etapa de la frase simple (2 a 3 años)

En este período se empiezan a construir las primeras oraciones de 2 o 3 palabras a las que se van incorporando determinados morfemas o inflexiones. Es el inicio de la conversación real, disminuyendo el lenguaje dirigido a sí mismo y asumiendo el aprendizaje de las normas que rigen la comunicación social del lenguaje.

e) Desarrollo gramatical (3 a 4 años)

Es una etapa de grandes avances en la evolución del lenguaje, especialmente en el dominio de la gramática con oraciones cada vez más complejas. Aproximadamente aparecen 1.000 palabras nuevas en el vocabulario. También se adquiere conceptos espaciales y temporales, comenzando a describir hechos presentes, pasados y futuros.

f) Desarrollo posterior (a partir de los 4 años)

Ahora el sistema lingüístico se va perfeccionando y se cometen menos errores gramaticales. Aumenta considerablemente su capacidad para comprender los sentidos figurados, distanciándose del significado literal. Su lenguaje va madurando y adaptándose al interlocutor y al contexto donde se produce.

## Alteraciones del lenguaje

El lenguaje es un sistema complejo, estructurado y simbólico que comprende diferentes subsistemas. Así contiene un sistema de sonidos o fonología; reglas para la formación de palabras, o morfología; un sistema de vocabulario y significado, léxico y semántica, respectivamente; normas para la formación de oraciones o sintaxis; y reglas sobre cómo utilizar el lenguaje adecuadamente en contextos sociales, o pragmática.

Cuando el desarrollo del lenguaje no sigue el patrón previsto, o se producen déficits significativos en cualquiera de los subsistemas anteriores, podemos encontrarnos delante un trastorno del lenguaje.

Veamos a continuación algunas de las alteraciones habituales que ocurren durante los años de preescolar y en primaria que pueden alertarnos sobre la presencia un trastorno del lenguaje:

### TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El estudio del desarrollo del lenguaje debe de tener en cuenta que aprender a hablar no es sólo aprender a pronunciar y combinar sonidos y palabras con significado; sino que también, y sobre todo, es aprender a usarlas y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen. Por lo tanto, el estudio del desarrollo del lenguaje no es sólo es estudio de cómo se adquiere una estructura gramatical, no es sólo una lingüística evolutiva sino que también es el estudio de cómo se desarrolla su uso comunicativo por parte del niño. Es por lo tanto también una pragmática evolutiva. Podemos decir que el aprender a hablar es una adquisición y un desarrollo, el niño adquiere el sistema del lenguaje desarrollando su uso en un contexto cognitivo y social; es decir, en un contexto pragmático.

Para la profundización del conocimiento en el tema abordado, consideramos necesario abordar el estudio desde las teorías que comentan sobre el origen del lenguaje, de ellas hemos considerado pertinente mencionar a:

- a. Teoría de Chomsky o del dispositivo de adquisición del lenguaje.

No podemos soslayar el aporte de Chomsky, el autor de la Gramática Generativa Transformacional y luego su evolución en la Teoría Standard, este connotado intelectual, propone la existencia de una "caja negra" innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" o LAD (por sus siglas en inglés), capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este input es muy imperfecto; sin embargo, el niño es capaz de generar de él una gramática que genera oraciones bien estructuradas y que determina cual es la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este LAD no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

b. La teoría de Bruner o de la solución de problemas.

Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Bruner sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas", en lugar de aprenderlo por sí; De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje o LASS. Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad.

c. La teoría de Piaget.

Piaget resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

Piaget presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que era universal en su aplicabilidad y fue caracterizada la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Se proponen 2 mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: la organización y la acomodación.

#### d. Teoría de Vygotsky o de las influencias socioculturales.

Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social.

El lenguaje precederá al pensamiento e influiría en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua.

#### e. Teoría de Skinner o del condicionamiento.

Para Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto, como enunciados agramaticales, palabras obscenas.

## HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU VINCULO CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

### Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística

(léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, Hymes propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecúa a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

El modelo de L. Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes. La enseñanza de la primera lengua ha experimentado igualmente el influjo de los estudios sobre la competencia comunicativa; para el caso del español pueden consultarse los trabajos de Lomas, Osoro y Tusón.

### Destrezas lingüísticas

Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la audición.

Cada una de estas destrezas incluye a su vez un conjunto de micro destrezas; así, por ejemplo, la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente las

palabras que integran la cadena fónica y que, sin embargo, en el texto escrito el lector encuentra ya aisladas.

De manera análoga, los enfoques comunicativos y discursivos, que reconocen la primacía del significado en el proceso de comunicación, han puesto destacado otras habilidades complementarias de las que integraban tradicionalmente las destrezas. En el caso de la comprensión, por ejemplo, una de esas habilidades complementarias es la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que se posee, con el fin de interpretar apropiadamente el texto. Los diferentes géneros discursivos y tipos de texto requieren a su vez habilidades o destrezas comunicativas particulares. Así, en la comprensión del discurso académico hay que ser capaz de distinguir digresiones o bromas del profesor, de reconocer los ejemplos o casos particulares como tales, etc.

Autores como H.G. Widdowson distinguen entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua y destrezas aplicadas al uso de la lengua. En la expresión oral, por ejemplo, el dominio del sistema de la lengua equivale al de la fonética (pronunciación de sonidos particulares, de los distintos patrones de entonación, etc.) y el dominio del uso de la lengua, a la transmisión efectiva y adecuada del mensaje. Para lograr esta transmisión del mensaje, al hablante no le basta con el dominio de la pronunciación y la entonación; necesita recurrir al uso de estructuras morfosintácticas, léxicas y textuales particulares de la lengua oral frente a la escrita, así como también a la aplicación de una serie de procedimientos, derivados de las características del contexto de comunicación, de la identidad de los interlocutores o destinatarios, de los conocimientos acerca del mundo que el hablante supone en ellos, etc. Por lo tanto, las destrezas lingüísticas aplicadas al uso de la lengua requieren la activación de las estrategias comunicativas.

Estrategia de aprendizaje.

El concepto de «estrategias de aprendizaje» forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. Dicha disciplina destaca el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo. En el éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia

acumulada, desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.).

Se han establecido también diversas tipologías de estrategias. La más difundida es la que las agrupa en cuatro tipos: estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas. En el ámbito de las segundas lenguas se distingue también entre estrategias directas e indirectas, a tenor del modo en que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Dado el carácter social y comunicativo del lenguaje, las estrategias comunicativas y las sociales son estrategias indirectas que adquieren una gran relevancia en el aprendizaje de lenguas.

#### Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje. Consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes.

Ejemplos de estrategias metacognitivas pueden ser:

- el detenerse a reconocer el objetivo y finalidad de un ejercicio o tarea que se vaya a realizar (distinguiendo, por ejemplo, entre uno que sirve para el enriquecimiento del vocabulario mediante la lectura de un texto y otro que sirve para el perfeccionamiento de la comprensión lectora)
- la autoevaluación de una actividad ya realizada
- la búsqueda de ocasiones de práctica para consolidar lo aprendido en la clase

## Estrategias socioafectivas

Consisten en aquellas decisiones que los aprendientes toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no solo a partir de procesos cognitivos, sino que entre éstos y las emociones, actitudes, etc. del aprendiente se establecen fuertes vínculos de interdependencia. Por otra parte, en su vertiente social, mediante estas estrategias se incrementan el contacto del aprendiente con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje.

Ejemplos de estrategias socio afectivas pueden ser:

- realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua
- cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua
- desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua

## Estrategias comunicativas

Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje Consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje.

En las estrategias de los aprendientes, los autores distinguen entre las estrategias de evitación y las de compensación. Las primeras conducen a un empobrecimiento de la comunicación,

puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas: o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje. Las segundas consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son las estrategias de compensación. Muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos competentes: recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la recta comprensión de los mensajes; paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado. Las actuales propuestas didácticas introducen en los programas el reconocimiento de las estrategias comunicativas por parte de los aprendientes y la práctica de su aplicación.

#### Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje. Consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas.

En el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, por un lado, el contenido de los mensajes que recibe y los textos que lee y, por otro, nuevas reglas y nuevos patrones lingüísticos. En ambos casos la mente del aprendiente realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida; además, en el primer caso, la aplicación de estrategias cognitivas se combina eficazmente con la de estrategias comunicativas. R. Oxford (1990) señala que las estrategias cognitivas «siendo muy diversas, comparten todas una misma función: la manipulación de la lengua meta, o su transformación, por parte del aprendiente».

Ejemplos de estrategias cognitivas pueden ser:

- la comparación entre una estructura de la nueva lengua y la equivalente en la lengua propia;
- la elaboración de un esquema de lo que se ha aprendido;
- el subrayado de los pasajes principales de un texto.

Aprender a aprender

La expresión aprender a aprender hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán:

- a. tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo «desde fuera»;
- b. ser consciente de los propios procesos mentales;
- c. reflexionar sobre la forma en que aprende;
- d. administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;
- e. alcanzar la autonomía.

Tradicionalmente el objetivo de la enseñanza ha consistido en la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno, lo cual implica dar por supuesto el carácter directamente transmisible del saber. La investigación en psicología y en filosofía ha redefinido las relaciones entre los conceptos de saber y aprender, por un lado, y entre los de enseñanza y aprendizaje, por el otro. El aprendizaje se concibe como un proceso complejo en cuya construcción participa activamente el alumno al aportar sus experiencias y conocimientos previos. El alumno participará de manera activa en ese proceso si es consciente del mismo y puede identificar las estrategias que él utiliza.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, durante mucho tiempo se consideró como objetivo único el dominio de las dimensiones formal y comunicativa de la lengua meta. Actualmente la mayor parte de los currículos incluyen un nuevo objetivo: no solo aprender la lengua, sino aprender a aprender. Para alcanzarlo, el aprendiente debe reflexionar, más allá de las estructuras de la lengua meta en cuestión, sobre los procesos mentales que él mismo activa durante su aprendizaje. Así, al operar en los niveles metalingüísticos y meta cognitivo,

desempeña un papel reflexivo y crítico. En relación directa con este nuevo objetivo de la enseñanza, se ha reconocido la necesidad de un aprendizaje cuya duración no se limite a una edad determinada sino que se prolongue durante toda la vida. De este modo, el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender permitirá afrontar las constantes transformaciones del mundo actual.

Para J. S. Bruner, el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la comprensión conceptual, de las destrezas y de las estrategias cognitivas, en mayor medida incluso que la adquisición de información factual. Su teoría se conoce como el constructivismo social y sostiene que la educación implica a la totalidad de la persona, y que el valor de aprender a aprender radica en la posibilidad de transferir de una situación a otra aquello que se aprende. También cabe destacar la mediación del profesor como uno de los principales factores de aprendizaje, la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje y la conveniencia del aprendizaje en cooperación como complemento del aprendizaje individual.

#### Lingüística del texto

Con el nombre de lingüística textual se hace referencia a una disciplina cuyo objeto de estudio es el texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, que posee una serie de propiedades. La lingüística textual se presenta como una lingüística cuyo objetivo es dar cuenta de la cohesión y coherencia de un texto, traspasando los límites de la oración.

En la enseñanza de la lengua, las distintas aportaciones teóricas de la lingüística textual han supuesto una manera distinta de abordar la didáctica de las destrezas lingüísticas, sobre todo en lo que atañe a la comprensión y producción de textos orales y escritos. Tales propuestas han supuesto discernir estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de mejorar la competencia discursiva de los aprendientes.

#### Texto

El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal -oral o escrito- es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante

procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto.

Se caracteriza, entre otras propiedades, por su coherencia, que nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones, y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos), que crean la cohesión textual. Así, el texto posee una dimensión supraoracional, que se basa en un conjunto de reglas y estructuras que lo organizan.

Además de responder a un conjunto de reglas y propiedades comunes a todos ellos, los textos se diversifican en una serie de tipos, caracterizados por unas propiedades diferenciales, que han dado lugar al establecimiento de tipología textual.

En el análisis de los textos desempeña un importante papel su contenido informativo; para su tratamiento se han elaborado nuevos conceptos tales como los de estructuras textuales, progresión temática, foco, tópico y comentario. Asimismo, el estudio de la organización textual ha conducido al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales, tales como los conectores y los marcadores del discurso, la deixis y la referencia.

## 1. Coherencia

La coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. La pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores.

Entendida como propiedad textual, la coherencia se definió como la estructura profunda del texto. Se trata de relaciones en el nivel profundo del significado, que pueden hacerse patentes en la superficie textual mediante diversos recursos lingüísticos, pero que también pueden quedar latentes. En el ejemplo [Llovía mucho; decidimos no salir de excursión y quedarnos

en casa] la secuencia forma parte de un texto coherente, puesto que la experiencia nos dice que la lluvia suele servir de razón disuasoria en situaciones como en las que aparece esa frase. Las relaciones de coherencia que pueden establecerse en el interior de un texto son de muy diverso tipo: de causalidad, de pertenencia a una misma situación, etc.

Entendida como propiedad pragmática, la coherencia de un texto es el resultado de la acción conjunta y cooperativa de su emisor y su destinatario. No se encuentra, pues, únicamente en el texto, sino en el contexto cognitivo compartido al que uno y otro recurre para establecerla. Desde esta óptica, el texto actúa a modo de una serie de instrucciones, facilitadas a través de los diferentes mecanismos de cohesión, que guían al destinatario en la interpretación textual. Es, por lo tanto, una propiedad atribuida al texto por el sujeto que lo interpreta. La coherencia no exige necesariamente coincidencia con el conocimiento que los interlocutores tienen del mundo real, en el que se produce el discurso; puede coincidir con el que tengan de un mundo imaginario,

creado por el mismo discurso. Una noticia de prensa, por ejemplo, en la que se dé por supuesto que el periodista puede volar merced a sus propias fuerzas, presentará problemas de coherencia; dejará de tenerlos si el texto en lugar de ser una noticia consiste en la crítica de una película cuyo guión permite la aparición de seres con esos poderes.

## 2. Cohesión

La cohesión es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. La establece el emisor y el destinatario la reconoce, y se materializa en guías puestas en el texto por aquél a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo. Para ello se recurre a tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Estos establecen relaciones entre diversas unidades de la superficie del texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...).

### a) Referencia

La referencia es definida como la relación biunívoca que se establece entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y una entidad del mundo o del universo creado en el discurso. El referente, o entidad designada por la referencia, puede ser tanto real ([toro]) como imaginario ([centauro]), un objeto material ([libro]) o abstracto ([justicia]), una entidad de la realidad extralingüística ([el cielo]) o de la realidad lingüística o textual (en el enunciado

[te dejo mi ordenador; cuídalo, es mi herramienta de trabajo], la palabra [ordenador] es referente de [lo] y [herramienta de trabajo]). En el ejemplo se aprecia cómo la referencia puede establecerse mediante procedimientos léxicos ([herramienta de trabajo]) o gramaticales ([lo]).

La referencia constituye además uno de los conceptos fundamentales de la lingüística del texto, en que es descrita como uno de los mecanismos que garantizan la cohesión textual, junto con la progresión temática y la conexión. La teoría de la enunciación distingue distintos tipos de referencia según aludan a elementos del enunciado (intratextuales) o a elementos del acto de la enunciación (extratextuales):

1. la referencia exofórica remite a la relación de un elemento del texto con entidades de su entorno inmediato (tiempo, lugar, participantes) o compartido por los interlocutores, esto es, el contexto discursivo. Algunos autores, como É. Benveniste (1966 y 1974), denominan a este tipo referencia deíctica o deíxis;
2. la referencia endofórica establece la relación de un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto, es decir, en el contexto lingüístico o cotexto. Por oposición a la referencia deíctica, Benveniste habla en este caso de referencia anafórica. Dentro de este tipo de referencia se distingue entre la remisión a elementos anteriores en el texto o referencia anafórica, y la referencia a elementos posteriores o referencia catafórica.

Cada uno de estos tipos se realiza lingüísticamente con expresiones referenciales particulares, ya sean léxicas o gramaticales: los deícticos ([allí, eso, ahora, etc.]), por ejemplo, constituyen formas gramaticales características de la referencia exofórica; el artículo determinado puede funcionar con valor anafórico (como en la frase [Acabo de asistir a un seminario. Toda la sesión ha sido muy interesante])

#### b) Progresión temática

La progresión temática se define como el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto. Es, por tanto, uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la cohesión textual, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo información nueva a la información ya conocida por el contexto.

En didáctica de segundas lenguas, la noción de progresión temática como estructuradora del texto ha permitido la concepción de propuestas didácticas diversas, encaminadas tanto a la comprensión como a la producción de textos. Tales propuestas han supuesto discernir estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de mejorar la competencia discursiva de los aprendientes. Por otro lado, desde esta perspectiva, se puede dar cuenta de los diferentes mecanismos de creación de referencia dentro del texto y cómo estos pueden variar de una lengua a otra.

### c) Conexión

Se entiende por conexión la relación lógico-semántica que se establece entre varias unidades de un texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...), asegurando de este modo su cohesión. La conexión se lleva a cabo frecuentemente por medio de conectores y marcadores del discurso.

La conexión constituye uno de los mecanismos lingüísticos fundamentales para engarzar las ideas en la linealidad textual, junto con la referencia y la progresión temática. Las relaciones lógicas que se establecen entre elementos del texto pueden llevarse a cabo mediante la conexión asindética y la conexión sindética. La primera se da cuando la relación semántica entre las partes del texto no se ve reflejada por medios gramaticales, esto es, cuando debe ser inferida; este tipo de conexión se apoya en el orden secuencial de los enunciados y en la entonación (o en los signos de puntuación), como en el siguiente ejemplo: [Se puso muy contento: empezó a dar saltos]. Por su parte, la conexión sindética se apoya en expresiones de valor cohesivo que explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre los elementos conectados. H. Mederos

(1988) clasifica las formas de conexión sindética por su significado en cinco tipos: conexión aditiva (expresada por conjunciones como la y), disyuntiva (o), adversativa (pero), causal (por tanto) y temporal (luego). Destaca la variedad de expresiones que pueden señalar un determinado tipo de conexión; del mismo modo, una misma expresión puede indicar distintos tipos de relación lógica en función de su contexto de uso: el caso más típico es el de la conjunción y, cuya interpretación depende del significado de los enunciados que conecta.

En la didáctica de las lenguas adquiere una gran importancia el dominio de todos los mecanismos de cohesión textual, entre ellos la conexión. Los elementos que pueden conectar unidades textuales son muy variados en español: desde conjunciones (pero, y, etc.) a predicaciones léxicas (verbos como depender, suponer establecen relaciones lógico-semánticas entre unidades textuales), y pueden en muchos casos no coincidir con los de la lengua del aprendiente. Conocer los conectores y utilizarlos en distintos niveles del discurso (oracional, supraoracional, enunciativo) contribuye a otorgar fluidez a la comunicación: Por otro lado, el trabajo sobre relaciones de tipo lógico, semántico y pragmático entre los enunciados de un mismo texto es un ejercicio de comprensión y producción necesario para dominar cualquier tipo de discurso.

### Marcadores del discurso

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables cuya función es señalar («marcar») la relación que se establece entre dos segmentos textuales. Estas unidades no ejercen función sintáctica alguna, sino que constituyen enlaces supraoracionales que facilitan la cohesión textual y la interpretación de los enunciados.

Los marcadores discursivos han sido uno de los aspectos más y mejor estudiados en la pragmática del español. De todos modos, su delimitación con respecto a los denominados conectores no siempre es clara.

Se han propuesto múltiples clasificaciones de los marcadores del discurso en español. Una de las más difundidas y comúnmente aceptada en la actualidad es la de Portóles (1998) y Martín Zorraquino y Portóles (1999). Estos autores diferencian cinco grupos de marcadores discursivos:

1. Estructuradores de la información. Señalan la organización informativa de los discursos. En este grupo se distinguen varios subgrupos: los que introducen un nuevo comentario o comentarios ([pues, bien, etcj); los que agrupan diversos miembros del discurso como partes de un único comentario, llamados ordenadores ([en primer lugar, por último, etcj); y los digresores, que introducen un comentario lateral en relación al tópico principal del discurso ([por cierto]).
2. Conectores. Vinculan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Se distinguen tres tipos: los aditivos ([incluso, además, etcj); los conectores

consecutivos o ilativos ([pues, entonces, etcj); y los contraargumentativos ([en cambio, ahora bien, etcj).

3. Reformuladores. Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Se distingue entre reformuladores explicativos ([es decir, o sea, etc.]), de rectificación ([mejor dicho, más bien, etcj), de distanciamiento ([en cualquier caso, de todos modos, etcj) y recapitúlateos ([en suma, en conclusión, etcj).

4. Operadores argumentativos. Condicionan de alguna forma las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Se diferencia entre operadores de refuerzo argumentativo ([en realidad, de hecho, etcj) y operadores de concreción ([por ejemplo, en particular, etcj).

5. Marcadores conversacionales. Son los que aparecen con frecuencia en la conversación. En este grupo se distinguen los marcadores de modalidad epistémica ([claro, desde luego, por lo visto, etc.]), de modalidad deóntica ([bueno, bien, vale, etcj), enfocadores de la alteridad ([hombre, oye, etcj) y metadiscursivos conversacionales ([bueno, eh, este, etcj).

De todos modos, hay que tener en cuenta el carácter polifuncional de los marcadores: por ejemplo, [entonces] puede funcionar bien como estructurador de la información en un discurso oral, bien como conector consecutivo; ocurre lo mismo con [en fin], que, además de su función de adverbio, puede ser un ordenador o un reformulador.

Desde una perspectiva didáctica, el uso de los marcadores discursivos revela el grado de dominio de una segunda lengua. Son básicos para la interacción conversacional y en el discurso escrito establecen conexiones clave para lograr coherencia entre las distintas unidades lingüísticas. Su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera ha dado como resultado monografías y diccionarios que describen la semántica y la pragmática particular de cada uno de los distintos tipos de marcadores.

## Estructura textual

Se entiende por estructuras textuales los modos de organizar globalmente la información en un texto, tanto en cuanto a la forma como en cuanto al contenido. En otras palabras, las estructuras textuales hacen referencia a las partes que componen un texto, la denominada

superestructura textual, y también al tema que aborda, la denominada macroestructura textual. La superestructura y la macroestructura tienen una propiedad común: no se definen con respecto a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino con respecto al texto en su conjunto o a determinados fragmentos de este. Esta es la razón por la que se habla de estructuras textuales o globales, diferenciadas de las estructuras locales o microestructuras en el nivel de las oraciones.

En los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y particularmente en el modelo desarrollado por T.A. Van Dijk (1977, 1978, 1980), el texto es descrito como una unidad de comunicación que organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: la macroestructura y la superestructura textuales. La macroestructura textual da cuenta del contenido semántico que representa el tema del texto; por ejemplo, el título de una noticia constituye muchas veces la macroestructura de ese texto periodístico, si resume efectivamente la información presentada en el cuerpo de la noticia. En cambio, la superestructura textual representa el esquema de composición del texto, esto es, la forma como el contenido se organiza en partes reconocibles; así, en el texto de un relato periodístico, la superestructura estará constituida por las siguientes partes: episodio, antecedentes, reacciones verbales y conclusiones.

La macroestructura y la superestructura, aunque son independientes como estructuras, se superponen; es decir, las partes del esqueleto formal o superestructura de un texto se rellenan con el contenido semántico de las macroproposiciones que resumen el sentido del texto o macroestructura. En el ejemplo del relato periodístico, cada una de las partes de la superestructura (episodio, antecedentes, etc.) adquiere sentido al relacionarse con los contenidos que conforman la macroestructura del texto. La suma de los contenidos de cada una de estas partes textuales da lugar a la macroestructura semántica global.

Otro enfoque sobre el trabajo con estructuras textuales es el desarrollado desde la lingüística francesa. Tanto Adam (1992) como Charaudeau (1992) han descrito esquemas regulares de organización de la información en los textos. Adam distingue cinco tipos de «secuencias textuales» o formas características de estructurar el contenido de un texto: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogada. A diferencia de las superestructuras textuales, las secuencias constituyen un nivel intermedio de estructuración, entre la oración y el texto. Por ello, en un mismo texto, según Adam, coexisten diversas

secuencias, aunque siempre haya una que predomine sobre las demás. Por su parte, Charaudeau (1992) habla de «modos de organización del discurso», relacionados con funciones textuales como narrar, describir, argumentar, etc.

En la didáctica de lenguas, el trabajo con estructuras textuales ha mostrado ser muy operativo en los procesos de composición y de interpretación de los textos, pues orientan a los interlocutores en la construcción del significado discursivo. Además, las macroestructuras y superestructuras tienen no solo un papel semántico o cognitivo, sino también uno comunicativo, de interacción y, por tanto, social. Es decir, las macroestructuras definen cuáles son los asuntos más importantes que tratar en cada género discursivo, y las superestructuras indican cómo organizar eficazmente en partes el contenido en una determinada situación de comunicación y qué tipo de información se relaciona con cada parte. Por ejemplo, conocer la superestructura de una carta comercial y saber discriminar las macroestructuras posibles para llenar de contenido cada una de sus partes aseguran que se consiga el propósito perseguido. En definitiva, tener en cuenta las estructuras textuales en la producción y comprensión ha permitido determinar estrategias cognitivas y metacognitivas superiores para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendientes.

#### Secuencia textual

Se denomina secuencia textual a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto.

El concepto de secuencia parte de la lingüística del texto (E. Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés J. M. Adam (1992). La teoría de las secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales. J. M. Adam considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir

el texto como «una estructura jerárquica compleja que comprende n secuencias -elípticas o completas- del mismo tipo o de tipos diferentes». La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.

Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro:

- La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. Si tomamos como ejemplo el relato biográfico, por más variadas que resulten sus formas de construcción, hay siempre una secuencia narrativa dominante: se presenta una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda; pero, además, esta secuencia narrativa puede combinarse con secuencias descriptivas, dialogadas, explicativas, etc. De todos modos, como la secuencia narrativa sería el modo de organización típico al que se apela para producir y leer biografías, se considera el relato biográfico como texto narrativo. Por lo tanto, un texto será de tipo narrativo, descriptivo, explicativo o argumentativo si las secuencias dominantes lo son. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.

- Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama secuencia envolvente: por ejemplo, en un artículo de opinión, pueden dominar secuencias como la narrativa o la explicativa, que serían secuencias incrustadas, porque la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la argumentativa, que sería la secuencia envolvente.

La dominancia y la inserción son los dos tipos de heterogeneidad textual, esto es, de combinación de secuencias diferentes en un texto, que distingue Adam.

Por consiguiente, las secuencias se caracterizan por estos rasgos:

- Son autónomas con respecto al texto, con el que mantienen una relación de dependencia (se realizan en el texto) e independencia (se pueden aislar del texto).
- Presentan una organización interna propia, que puede descomponerse en partes.

- Se combinan de forma jerárquica dentro del texto con otras secuencias.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares, de carácter funcional, textual y lingüístico. Algunos materiales organizan las unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua. Además, en el nivel secuencial de un texto pueden establecerse paralelismos entre dos lenguas determinadas, igual que el que se establece en otros niveles de la descripción lingüística (el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico).

#### Tipología textual

Una tipología textual es una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos. Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; ello no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. La clasificación más comúnmente aceptada en los trabajos de lingüística del texto es la que distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Hay autores que reducen esta cantidad a otra inferior, hay quienes la amplían a otra más extensa.

A principios de los años 90 del s. XX, J. M. Adam propone el concepto de secuencia textual, reconociendo el hecho de que en cualquier texto real aparecerán pasajes descriptivos junto a otros narrativos, que en un diálogo habrá argumentación o explicación, etc. Así facilita el estudio de los rasgos propios de una secuencia, al tiempo que propone el concepto de «secuencia dominante» para la adscripción del texto concreto a uno de los tipos establecidos. Un texto será de tipo argumentativo si las secuencias dominantes lo son, aunque contenga secuencias explicativas o narrativas.

En el plano de la didáctica, las tipologías textuales representan una poderosa ayuda. En primer lugar, permiten reconocer y seleccionar aquellos tipos de textos que los

aprendientes deberán ser capaces de manejar (de forma productiva, receptiva, o bien de ambas formas). En segundo lugar, será posible extraer de los textos estructuras y formas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que los distintos tipos de texto se caracterizan por unos rasgos peculiares, más allá de la morfosintaxis y el léxico que se utilice. Además, en el nivel del tipo de texto pueden encontrarse paralelismos y divergencias entre dos determinadas lenguas, del mismo modo que sucede en otros niveles de la descripción de la lengua: el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico.

### 1. Texto narrativo

Un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.

Como T. Todorov (1969) ya sugirió, la secuencia narrativa prototípica está constituida por cinco proposiciones de base:

1. una situación inicial, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción;
2. un nudo o complicación, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato;
3. las reacciones o evaluación, en que los sucesos pueden ser valorados por el narrador o por otros personajes;
4. el desenlace, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto; y
5. la situación final, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas.

Este esquema narrativo puede ilustrarse con el siguiente relato periodístico: [Los vecinos de un edificio de siete pisos tuvieron que ser desalojados ayer [1], después de que se produjera un escape de agua en el solar colindante [2], donde estaban trabajando unos obreros [3]. Al romperse la tubería el agua se extendió y afectó a los cimientos del inmueble [4]. Un total de veintiséis de los vecinos afectados pasaron la noche en diversos hoteles, que financiarán los servicios sociales.[5]]. En el ejemplo, la proposición [1] expresa el desenlace del relato;

las proposiciones [2] y [4] constituirían el nudo o complicación; la proposición [3] presenta la situación inicial; finalmente, la proposición [5] expresa la situación final. Como se observa en el ejemplo, las partes características de un texto narrativo no necesariamente siguen un orden canónico (un relato puede empezar, como en este caso, con el desenlace de la narración) y algunas categorías, como la evaluación, pueden quedar implícitas.

Los géneros discursivos que presentan como secuencia dominante la narración constituyen formas narrativas muy diversas desde un punto de vista semiótico y lingüístico: son narrativos textos como los cuentos, las películas, los chistes, las novelas, las tiras cómicas, las fábulas, las noticias periodísticas, etc. Todas estas formas textuales tienen en común el hecho de que organizan la información siguiendo una cronología y utilizan un conjunto de recursos lingüísticos propios de la narración, como las oraciones temporales, los adverbios y conjunciones de tiempo, las formas verbales de pretérito o el uso histórico del presente.

En el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua. Se trata de una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de hablar del futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles; quizás, junto con la conversación, es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo. Las implicaciones cognitivas, sociales y estilísticas de este planteamiento son muy rentables didácticamente. Por ello, en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua las prácticas centradas en el diálogo y en la conversión, con base narrativa, son muy significativas para los aprendientes.

## 2. Texto Descriptivo

Un texto descriptivo tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva). Suele definirse como una pintura hecha con palabras.

Describir es un acto lingüístico habitual y la descripción una unidad de composición textual presente en textos de ámbitos diversos: en los textos literarios, en el discurso histórico, jurídico, publicitario, político, así como en las conversaciones cotidianas. La descripción puede considerarse, como apunta Ph. Hamon (1991), una forma más elemental y más antigua

que muchas otras formas de discurso; la enumeración, el catálogo, el inventario, estructuras simples y utilitarias atestiguadas ya en los orígenes de la escritura, son efectivamente manifestaciones del tipo de texto descriptivo. La simple acumulación de detalles no resulta pertinente en una descripción: importan sobre todo los rasgos característicos o sorprendentes del referente descrito.

El criterio habitual seguido para distinguir tipos de descripción es el referente descrito, que define las siguientes formas:

1. la cronografía: descripción del tiempo;
2. la topografía: descripción de lugares y paisajes;
3. la prosopografía: descripción del aspecto exterior de un personaje;
4. la etopeya: descripción de la moral de un personaje;
5. la prosopopeya: descripción de un ser imaginario alegórico;
6. el retrato: descripción a la vez física y moral de un personaje;
7. el cuadro o hipotiposis: descripción «viva y animada» de acciones, de pasiones, de hechos físicos o morales.

Para J. M. Adam (1993), estos criterios referenciales no permiten caracterizar la especificidad de la unidad de composición textual denominada «descripción». Aunque existan distintos tipos de descripción, todos presentan un mismo «funcionamiento de base», por el que se aplica un determinado número de operaciones también «básicas». Estas operaciones dan lugar a proposiciones descriptivas que se reagrupan en secuencias de extensión variable. Son las siguientes, según Adam:

1. Operación de anclaje. La entidad que va a ser descrita se señala generalmente con un nombre, propio o común, denominado tema-título. En el siguiente fragmento, [El parque de la Ciutadella] constituye el anclaje referencial: [El parque de la Ciutadella es una de las joyas decimonónicas de Barcelona. Muchas de sus estatuas y edificios recuerdan el espíritu romántico de la época de la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización]. Si la denominación del referente se hace al final de la secuencia, se habla de operación de asignación, ya que el todo de la entidad descrita se da tardíamente y responde a la pregunta implícita: «¿de quién o de qué se habla?» Si el anclaje o tema-título inicial se retoma, modificándolo, se realiza una operación de reformulación.

2. Operación de aspectualización. Se presentan los aspectos relevantes para caracterizar el objeto, persona o fenómeno descrito. Puede realizarse bien por fragmentación del objeto del discurso en partes —en el ejemplo, algunas de las partes o aspectos relevantes del parque descrito son sus [estatuas y edificios]—, o bien por calificación o relevancia de las propiedades del todo o de las partes consideradas. La operación de calificación generalmente se realiza por medio de la estructura del grupo nominal nombre+adjetivo —en el ejemplo ¡joya decimonónica]— o por el recurso atributivo con el verbo ser. [es una de las joyas]. En el caso de la fragmentación, es sobre todo la relación predicativa con el verbo fenerla que realiza esta operación.

3. Operación de puesta en relación, bien por contigüidad o bien por analogía. En la relación por contigüidad, el objeto descrito o persona se sitúa en relación con el tiempo (histórico o individual) o con el espacio (al relacionarse con otros elementos susceptibles de llegar a ser, a su vez, objetos de descripción). En el ejemplo presentado, observamos una puesta en relación temporal en la proposición [la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización]. En la relación por analogía, se lleva a cabo una asimilación comparativa o metafórica que permite describir el todo de la entidad descrita o sus partes poniéndolas en relación con otros objetos, individuos o conceptos; en el ejemplo, la analogía se establecería con la metáfora ¡joyas].

4. Operación facultativa de subtematización. Una parte seleccionada por aspectualización puede ser escogida como subtema y, a su vez, considerada bajo diferentes aspectos: propiedades características y subpartes. En el ejemplo, [estatuas] constituye una parte de la descripción del parque y posible objeto de un nuevo anclaje por el que se encontraría en el punto de partida de una nueva operación de aspectualización y/o puesta en relación, proceso que podría continuarse hasta el infinito.

5. En el campo de la pragmática, la descripción ha sido analizada a nivel de enunciados mínimos. La posición descriptivista de J.R. Searle sostiene que la descripción, inherente al uso de la palabra, puede ser aislada en un enunciado. Localiza la parte descriptiva de los enunciados en el contenido proposicional sobre el que se aplica la fuerza ilocutiva. A esta postura se opone J. L. Austin y los teóricos de la teoría de la argumentación, para quienes no puede separarse la parte descriptiva de la posición enunciativa

adoptada en el enunciado. En este sentido, un procedimiento descriptivo es inseparable de la expresión de un punto de vista determinado de lo descrito. Calificar, por ejemplo, de [joya] el parque de la Ciutadella en un determinado contexto puede suponer, al mismo tiempo que una descripción, un acto ilocutivo de recomendación de su visita.

Todos los aspectos considerados en la caracterización del texto descriptivo, desde la perspectiva pragmática a las operaciones implicadas en su composición textual, son relevantes para una didáctica de la descripción, adecuada a la enseñanza de una L2. Conocer los condicionamientos enunciativos, qué aspectos seleccionar y cuáles no en una descripción, analizar las implicaciones pragmáticas de las palabras utilizadas, o saber cómo proceder para componer un texto descriptivo constituyen habilidades inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

### 3. Texto explicativo

Un texto explicativo se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento. La explicación se organiza en torno a una estructura de problema-solución: se parte de un problema de conocimiento al que se trata de dar respuesta con la aportación de información que ofrezca las claves del problema. Por lo tanto, el texto explicativo es aquel que satisface una necesidad cognitiva, resuelve una duda y desencadena procesos de comprensión de la realidad.

En la última década del siglo XX, J. M. Adam (1992, 1999) aborda la explicación desde su teoría de las secuencias textuales. Considera la explicación una unidad textual que presenta un esquema prototípico de estructuración del contenido. Este esquema está constituido por las siguientes proposiciones:

1. una esquematización inicial, en que se plantea una cuestión en forma de pregunta-problema, en términos de «¿por qué?» o «¿cómo?»;
2. sigue una explicación-respuesta, que clarifica el problema planteado;
3. finalmente, puede presentarse una conclusión-evaluación de la respuesta dada.

También de forma optativa una explicación puede iniciarse con un marco o presentación del problema que será objeto de la explicación.

Un texto como el siguiente constituiría una secuencia explicativa prototípica: [Ante una situación de estrés, nuestro organismo está genéticamente condicionado para poner en marcha una serie de respuestas neurobiológicas de «autoprotección» mediadas por hormonas como la adrenalina o el cortisol, que se manifiestan en forma de taquicardia, respiración acelerada, hipertensión, hiperalerta, etcétera]. Es frecuente que, como en el ejemplo, la primera parte del planteamiento de la cuestión, la pregunta-problema ([«¿Por qué nos afecta el estrés?»]) esté implícita en un texto explicativo. Por otro lado, a menudo una estructura explicativa enmarca una secuencia narrativa, como en los relatos etiológicos (relatos sobre el origen de un lugar, de un nombre, etc.); también se suelen combinar en un mismo discurso fragmentos explicativos y argumentativos. Los géneros discursivos que presentan la explicación como secuencia dominante se producen en el ámbito académico-científico fundamentalmente: los exámenes, los trabajos académicos, los manuales escolares, las entradas enciclopédicas, los tratados científicos o los artículos de divulgación científica, por ejemplo, son textos propiamente explicativos.

Desde la didáctica, se han llevado a cabo descripciones del texto explicativo que persiguen facilitar la enseñanza-aprendizaje de su comprensión y producción. Destaca en ellos el esfuerzo por delimitar el tipo de estructuras retóricas o relaciones lógicas que caracterizan estos tipos de textos, como la enumeración, la causalidad, la comparación, el contraste, la definición o la clasificación, por ejemplo. Estas estructuras pueden ser consideradas procedimientos o saberes estratégicos que contribuyen a hacer comprender un fenómeno, y conseguir así el objetivo prioritario de un texto explicativo. Cada uno de estos procedimientos, además, se materializa en el texto con formas lingüísticas recurrentes en cada lengua, que pueden ser enseñadas, aprendidas y contrastadas en la comunicación.

#### 4. Texto argumentativo

Un texto argumentativo es aquel que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. Aparte de su intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que

lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis.

Si bien el estudio de la argumentación tiene sus orígenes en la retórica clásica, desde un enfoque pragmático y estructural el estudio de los textos argumentativos se ha abordado en los modelos teóricos de la lingüística del texto. Desde esta perspectiva, el texto argumentativo en la teoría de J. M. Adam (1992) es el que presenta como secuencia dominante, esto es, como esquema de base para organizar el contenido, la secuencia argumentativa. Una secuencia argumentativa prototípica se caracteriza por presentar tres proposiciones básicas:

- 1) las premisas o datos que se aportan a favor de la opinión que se sostiene en el texto;
- 2) las inferencias sobre las que se apoya la opinión defendida; y
- 3) la conclusión o tesis que se sostiene.

Este esquema se completa, además, en el modelo de Adam, con las siguientes partes argumentativas:

- 4) una tesis previa, en la que se apoya el desarrollo de las premisas en el caso de la refutación; y
- 5) una proposición de tipo antitético, que incorpora los contraargumentos que restringen el alcance de la tesis defendida.

Los textos argumentativos reales no responden necesariamente a un esquema argumentativo completo. Por ejemplo, en la secuencia [Este cuadro es muy valioso; es un cuadro de Picasso], observamos la presencia explícita de la tesis [Este cuadro es muy valioso] y de una premisa [es un cuadro de Picasso]; la inferencia en la que se apoya la tesis está implícita como saber compartido [Los cuadros de Picasso se consideran obras de arte valiosas] y también están implícitas la tesis previa [No es un cuadro tan valioso] y las posibles objeciones (contraargumentos) que se puedan aportar para restringir la tesis [Pero no todos los cuadros de Picasso tienen el mismo valor]. Plantin (1990) apunta que a veces tampoco se explicita la conclusión o tesis que da sentido a los textos. El receptor deberá reconstruir esa conclusión a través de un proceso inferencial. Por lo tanto, desde un punto de vista lógico, como señala

Cuenca (1996), sería posible reconstruir la estructura completa de una argumentación, pero en el discurso no siempre se manifiesta en su totalidad.

Los géneros discursivos que presentan como secuencia dominante la argumentativa y, por lo tanto, son textos argumentativos, pertenecen a

ámbitos de uso muy diversos. Predomina la argumentación en la discusión cotidiana, en las entrevistas laborales, en los artículos de opinión, en los debates, en los anuncios publicitarios, en las cartas al director, en textos jurídicos como la sentencia o la demanda, y en géneros científicos como el artículo de investigación, por ejemplo. En ellos a menudo la argumentación se combina con la explicación. Para defender la tesis sostenida en un texto se recurre a un conjunto de técnicas argumentativas características, entre las que destacan las siguientes: aportar ejemplos, generalizar, citar a autoridades, establecer analogías, hacer concesiones, definir, establecer las causas o derivar consecuencias. Desde el punto de vista didáctico, se han descrito los mecanismos lingüísticos y discursivos asociados a la estructura argumentativa. Por ejemplo, se han identificado dos mecanismos fundamentales para manifestar explícitamente las partes de la argumentación: el uso de conectores específicos (conectores contrastivos, causales, consecutivos y distributivos) y la relación entre palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo (antonimia, complementariedad). Otras marcas lingüísticas características son las referencias deícticas (pronombres personales en función de sujeto, por ejemplo) y algunos mecanismos de modalización del texto (adverbios modales, marcas de modalidad oracional, etc.). Esta asociación permite abordar la enseñanza-aprendizaje de determinados elementos gramaticales desde su contexto de uso. Conocer la eficacia persuasiva de estos mecanismos lingüístico-discursivos contribuye a desarrollar la competencia comunicativa.

## 5. Diálogo

El término diálogo significa en sentido estricto conversación entre dos personas, aunque de un modo general se refiere al intercambio comunicativo entre dos o más hablantes. Constituye la forma prototípica, más primigenia, de la comunicación oral.

El diálogo ha sido abordado como forma de discurso desde distintas perspectivas, que arrancan ya de la retórica clásica y de la teoría literaria. Los análisis actuales del texto dialogado destacan por su interés en discriminar unidades y categorías en este tipo de texto que permitan distinguirlo de otros (como la narración o la argumentación, por ejemplo); una vez discernidas estas unidades, se busca formular reglas de encadenamiento y de composición de las conversaciones. Otra perspectiva de estudio es la que propone el análisis de la conversación, que se caracteriza por una aproximación más empírica, en la que las unidades de análisis no se establecen a priori sino a partir de los datos reales observados en cada ocasión.

Por otra parte, el carácter dialógico del discurso ha sido puesto de relieve por diversos investigadores desde distintas perspectivas (M. M. Bajtín 1979, O. Ducrot 1984). Se habla de diálogo para designar formas de discurso, tanto orales como escritas, donde no hay un intercambio conversacional propiamente dicho, pero donde el destinatario u otras voces se inscriben en cierta medida en el texto: esto es, el autor «dialoga» con el lector o con otros textos. Por ello, aunque se trate de textos monogestionados, pueden considerarse dialógicos, en la medida en que o bien incorporan diversas voces enunciativas (es el denominado dialogismo o polifonía, O. Ducrot 1984), o bien se estructuran como un intercambio y no como una intervención (E. Roulet et al 1985).

En los materiales de enseñanza-aprendizaje de lenguas, hasta hace poco tiempo se han utilizado muestras de diálogos artificiales, es decir, que no incorporan los rasgos que caracterizan una conversación natural. Por lo tanto, se han practicado diálogos en clase pero no conversaciones en sentido recto. Las descripciones realizadas desde el análisis de la conversación vienen a proporcionar en este sentido herramientas muy útiles para la observación y el aprendizaje de usos orales espontáneos cotidianos.

### **2.3 Definición de términos básicos**

- a) **ACTIVIDAD.** Conjunto de trabajos propios de una persona, profesión o institución: actividad docente, actividad parlamentaria.
- b) **APRENDIZAJE.** Es un proceso por el cual se adquiere una nueva conducta, se modifica una antigua conducta o se extingue alguna conducta, como resultado siempre de experiencias o prácticas.

- c) **DESARROLLO.** En todo lo que se refiere al desarrollo de individuo en sí mismo como persona.
- d) **DIAGNOSTICAR.** Proceso valorativo mediante el cual se identifican, con base en ciertas metodologías, los problemas, deficiencias o necesidades de un objeto determinado. Constituye una primera aproximación a la situación del objeto en estudio, en el que se detectan los aspectos que requieren cambiarse o mejorarse.
- e) **DOCENTES.** Persona que enseña un arte, una ciencia o un oficio, referente a la enseñanza.
- f) **EDUCACIÓN.** La palabra educación viene de la palabra latina educere que significa guiar, conducir o de educare que significa formar o instruir, y puede definirse como: todos aquellos procesos que son bi-direccionales mediante los cuales se pueden transmitir conocimientos, costumbres, valores y formas de actuar...
- g) **EDUCAR.** Desarrollar las facultades intelectuales y morales de una persona, dirimir, encaminar, adoctrinar.
- h) **ESTRATEGIAS.** El término estrategia es de origen griego. Estrategeia. Estrategos o el arte del general en la guerra, procedente de la fusión de dos palabras: stratos (ejército) y agein (conducir, guiar).
- i) **HERRAMIENTAS.** Es un conjunto de instrumentos.
- j) **SENSIBILIZACIÓN.** Concienciación e influencia sobre una persona para que recapacite, y perciba el valor o la importancia de algo.

## **2.4 Hipótesis de investigación**

### **2.4.1 Hipótesis general**

Las habilidades Lingüísticas se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

Las habilidades Lingüísticas verbales se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

Las habilidades Lingüísticas escritas se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

## 2.5 Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	indicadores	Elementos que las diferencias.	instrumentos
<b>USO DE TITERES</b>	Etapa de la educación preescolar, son muy valiosos, ay que a través de ellos se pueden expresar ideas, sentimientos, asi como representar hechos de la vida diaria.	Títeres de varilla	Son aquellos cuyo movimiento se consigue articulando los miembros del muñeco y moviéndolos mediante unas varillas	Ficha de observación test.
		Títeres guante	Son aquellos muñecos que se manipulan colocando la mano en su interior.	Ficha de observación test.
		Títeres de dedal	Son pequeñas cabezas que se insertan como un dedal en los dedos dela mano; convirtiéndose el personaje en una combinación entre el dedo y la diminuta cabeza.	Ficha de observación test.

VARIABLE INDEPENDIENTE: **HABILIDADES LINGÜÍSTICAS**

**VARIABLE DEPENDIENTE: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Variable	Definición conceptual	indicadores	Elementos que las diferencias.	instrumentos
<b>EXPRESION ORAL</b>	Articulación correcta y clara de los sonidos de una lengua.	Dicción	Significa pronunciar con toda claridad las palabras con las que construimos los mensajes que deseamos transmitir.	Ficha de observación test.
		Coherencia	Es expresar organizadamente las ideas o pensamiento en cadena, unidos por un hilo conductor lógico.	Ficha de observación test.
		Claridad	Es importante que expresemos en forma precisa y objetiva nuestros conceptos, ideas y pensamientos, empleando los recursos necesarios para aumentar la claridad de nuestro discurso.	Ficha de observación test.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 Diseño metodológico**

El rumbo dialéctico materialista funda el soporte filosófico de este trabajo de investigación y se vincula a toda posición que el hombre tome ante la materia en movimiento, ante su objetividad e inagotabilidad y en su unidad - diversidad, con un enfoque que posibilita la propuesta de soluciones que reflejen estas cualidades del mundo con enfoque de sistema, el cual es inherente al materialismo dialéctico. Se aplicará un sistema de métodos que permita llegar a los resultados de esta investigación.

#### **MÉTODOS TEÓRICOS**

La Modelación con el auxilio de los demás métodos posibilitará arribar a una contribución de esta investigación, que debe ser la propuesta de trabajo académico.

El Método Inductivo - Deductivo permitirá arribar a las conclusiones correspondientes a los resultados de la aplicación práctica docente.

#### **Métodos Empíricos**

Serán empleados básicamente para estudiar minuciosamente y proponer y/o soluciones al problema de investigación que se ha planteado en el presente estudio.

Se harán observaciones en clases al grupo de estudiantes de la aplicación práctica del diseño de investigación, las veces necesarias, para comprobar y verificar los datos en el tiempo y el espacio. Encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia de ser necesario de la Institución Educativa.

La entrevista individual a profesores guías, autoridades, comité de la prueba de síntesis, equipo central de atención para recoger criterios sobre el desarrollo del grupo en que se aplicará el diseño de investigación con sus instrumentos correspondientes.

El análisis de la situación de trabajo, se empleará para determinar la causas y efectos que ocasionan las variables en estudio, este paso conjuga el análisis funcional y análisis académico, métodos que se utilizan para la identificación de las competencias académicas.

## TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION

La investigación por su naturaleza corresponde a la Investigación, de nivel DESCRIPTIVO - CORRELACIONAL, porque va permitir a través de la contratación de las variables de las hipótesis evaluar el grado y nivel de RELACIÓN en que implica HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

### 3.2 Población y muestra

#### 3.2.1 Población

- De Estudiantes

La población está constituida por los ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014, se estima en la Tabla N° 01 una población de 305.

**TABLA N°1**

1°	2°	3°	4°	5°	6°	TOTAL
58	39	69	42	54	43	305

Fuente: Datos proporcionados en Institución educativa.

#### 3.2.2 Muestra

La selección de la muestra fue probabilística, cuyo tamaño fue determinado utilizando la fórmula:  $n = \frac{(Z^2 p \cdot q N)}{E^2 + Z^2 p \cdot q}$  para su nivel de confianza de 95%, o sea  $Z = 1,96$ . La proporción poblacional de la variabilidad de aciertos  $p = 0,7$  y  $q = 0,3$  ( $q = 1 - p$ ) variabilidad de errores. E es nivel de precisión o error posible cometido,  $E = 0,05$ .

Para estratificar la muestra se utilizó la fórmula  $n = n/N$  donde  $n$  es el tamaño de la muestra y  $N$  el tamaño de la Población.

Para la estratificación muestral, se multiplicará la población de cada sección por el factor de estrato  $f_h$ , que calcula:  $f_h = n/N$

O sea:

El tamaño de la muestra de estudiante es 86 estudiantes, donde el factor de estrato es 05.

## LA MUESTRA

Para el presente estudio, debido al tamaño de la muestra se tiene en cuenta a los ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20521 "SAN NICOLÁS" DE SUPE - 2014, que vienen a ser:

1°	2°	3°	4°	5°	6°	TOTAL
					43	43

Fuente: Datos calculados por el investigador.

### 3.3 Técnicas de recolección de datos

#### TECNICAS DE RECOLECCION DE DATOS.

Se hará uso de las siguientes técnicas:

- Observación.
- Encuestas.
- Registro de datos.

#### INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

- Guía de observación.
- Cuaderno de campo.
- Cuestionario para Docentes.
- Cuestionario para estudiantes.
- Lista de Cotejo.

### 3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Se hará uso de la estadística descriptiva para organizar, presentar los datos e información recabada de los estudiantes y profesores.

## ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS

- Cada cuadro estadístico será interpretado, cuyo resultado será comparado con el marco teórico para arribar a las conclusiones.

- Tratamiento estadístico.

➤ Estadística descriptiva.

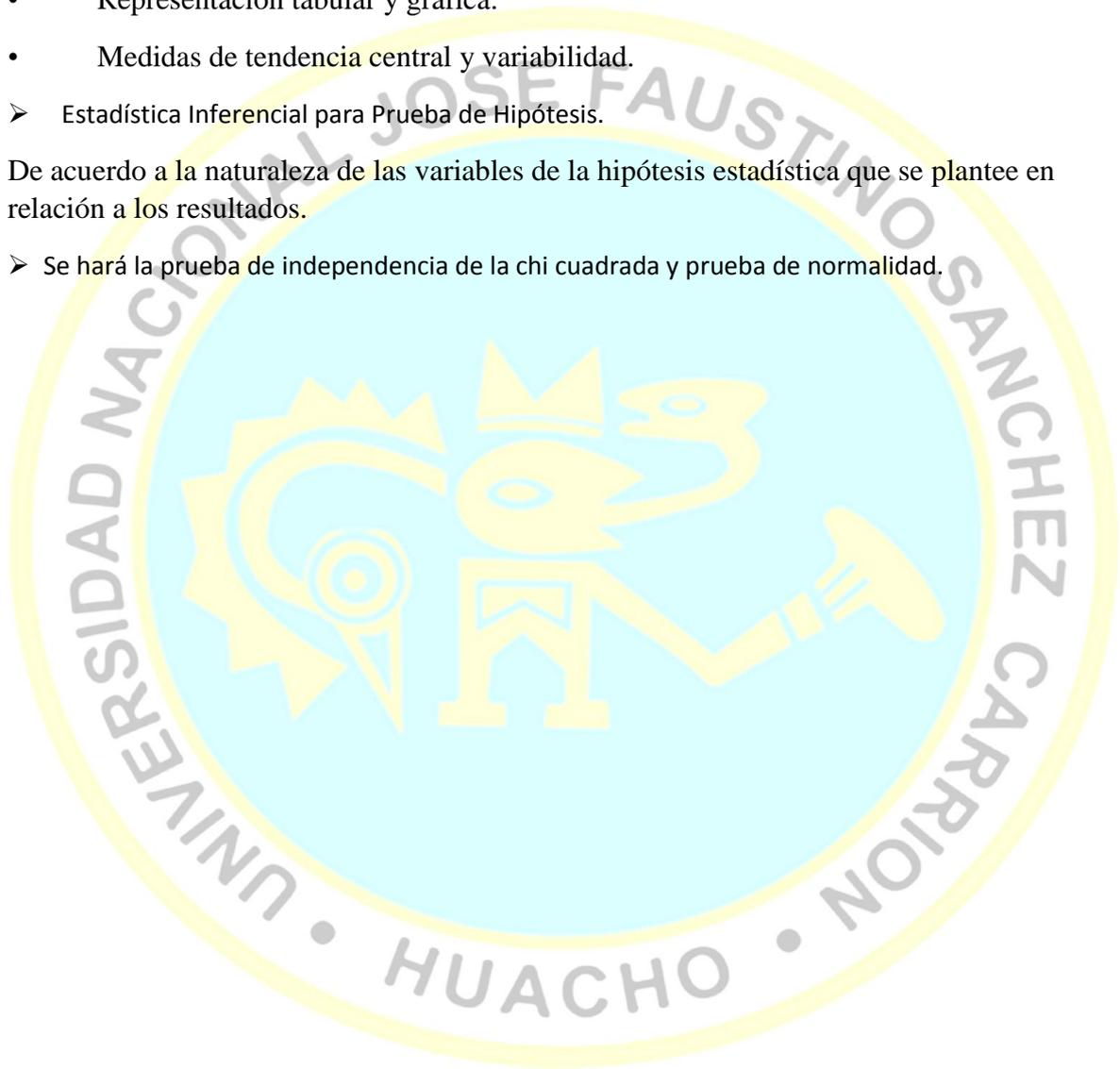
• Representación tabular y gráfica.

• Medidas de tendencia central y variabilidad.

➤ Estadística Inferencial para Prueba de Hipótesis.

De acuerdo a la naturaleza de las variables de la hipótesis estadística que se plantee en relación a los resultados.

➤ Se hará la prueba de independencia de la chi cuadrada y prueba de normalidad.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

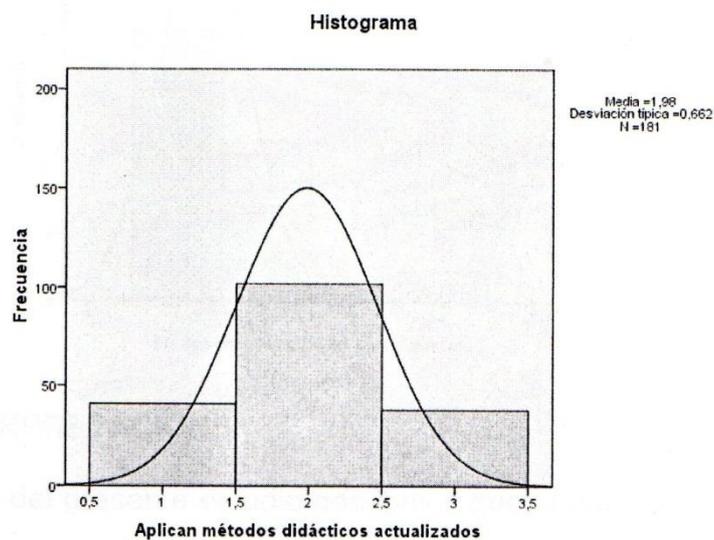
#### 4.1 Análisis de resultados

El presente proceso de procesamiento, análisis e interpretación de datos obtenidos de la población de estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014, está basado en los resultados de la encuesta aplicada a una muestra de 43 estudiantes de una población mencionado en la metodología de la presente investigación, cuya muestra representa el 100% de la población, además es necesario establecer que el estudio se desarrolló con minuciosidad, teniendo en cuenta el Marco Metodológico de la investigación, además de los instrumentos de recolección de datos, los que a continuación enmarcaremos en una serie de resultados analizados, las cuales, se establecen de la siguiente manera:

#### RESULTADO N°01

#### APLIACION DE METODOS ACTUALIZADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Ninguna	10	22,0	22,7
	Inadecuados	19	54,8	56,4
	Adecuados	08	20,4	21,0
	Total	37	97,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	2,7	
	Total	38	100,0	

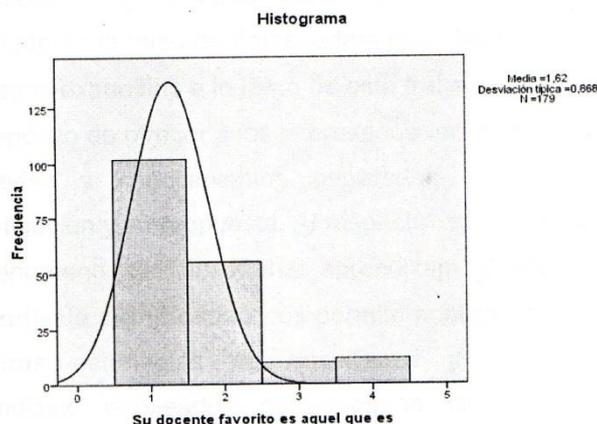


Los resultados obtenidos en esta tabla nos señalan datos sumamente preocupantes ya que estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014, consideran que sus docentes sobre el uso y aplicación de los métodos didácticos actualizados nos dicen que son inadecuados en un 54,8% y un 22% señalan que no utilizan ningún método actualizado y solamente un 20,4% de docentes están actualizados en el uso y aplicación de métodos actualizados para la enseñanza.

## RESULTADO N 02

### LA CALIDAD EN EL DESEMPEÑO DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	motivador y dinámico	19	54,8	57,0
	evalúa y pide respuestas críticas	12	29,6	30,7
	riguroso y/o disciplinado	2	5,4	5,6
	amigo y facilitador del diálogo	4	6,5	6,7
	Total	36	96,2	100,0
Perdidos	Sistema Total	2	3,8	
		38	100,0	



### INTERPRETACIÓN:

El resultado del presente estudio nos indica que el docente favorito de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014, es el que tiene características de dinámico y motivador, que es aceptado por un 54,8% de estudiantes, seguido del docente académico con 29,6% y de modo rezagado se encuentra el docente tradicional que se caracteriza por su rigurosidad con 5,4%; esto quiere decir que labor docente requiere nuevas habilidades para el desempeño profesional en el ámbito universitario, más aun para la formación de futuros educadores, además que nos indican que se encuentran en clase de modo activo y motivado para aprender hasta un 70,4%.

### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación a todos los resultados mostrados en cada una de los datos se aprecia nítidamente sobre la relación que existe entre: LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014, de lo mencionado es preciso rescatar algunos elementos fundamentales como: diagnóstico situacional, proyección social, Didáctica docente, métodos didácticos, entre otros elementos fundamentales han sido abordado en la base de datos; además de las teorías, reflexiones y hallazgos expuestos a lo largo de este trabajo de investigación; con el propósito de ofrecer a los interesados un compendio de las ideas debatidas y conocimientos generados respecto al tema de investigación y su propuesta. Al respecto se concreta lo siguiente: El fenómeno de enseñanza-aprendizaje desde la óptica del aprendizaje significativo nos permite analizar la coherencia entre nuestras estrategias de

enseñanza y aquellos estilos de aprendizaje empleados por nuestros alumnos. También nos permite de una manera práctica detectar una serie de actividades que realizamos en el salón de clases generando la posibilidad de su análisis y valoración con la consecuente toma de medidas encaminadas a establecer una conducta pertinente.

Los resultados arrojados por este estudio nos muestran que existe un área de oportunidad importante en cada uno de nosotros de manera que podamos ser más congruentes con el nuevo modelo de currículo en implantación. Es posible modificar algunas de nuestras actividades como maestros de manera que promovamos el aprendizaje dirigido ya sea significativo o aplicado, tratando de evitar el aprendizaje no dirigido o el reproductivo.

Se abre también una posibilidad para permitir que nuestros alumnos dejen de depender de nuestra dirección y su aprendizaje sea cada vez más autodirigido. Un factor importante en esto aparte de la orientación y visión que tenga el alumno sobre su experiencia educativa, es la propia visión que tengamos cada uno de los maestros sobre la misma y el rol que creamos que debemos jugar. Los nuevos roles que debemos intentar llevar a cabo son: diagnosticador, motivador, modelo de aprendizaje, activador, monitor, y evaluador de las actividades de aprendizaje del alumno. Para lo anterior nuestro control sobre este proceso debe ser más compartido con nuestros alumnos.

Probablemente podamos decir que el área de oportunidad que se nos presenta es el de cambiar de una educación orientada en el profesor y el contenido hacia una orientada al proceso y al alumno.

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014, dado que la didáctica es el elemento base a través del cual tanto discentes como docentes van a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y que el desempeño docente a través de su didáctica va a permitir el aprendizaje significativo, entendido desde la calidad de la formación profesional del futuro educador.

## 4.2 Contrastación de hipótesis

### a) Estrategia para la Prueba de Hipótesis.

Cuando se trabaja con variables categóricas cualitativas, los datos suelen organizarse en tablas de doble entrada en las que cada entrada representa un criterio de clasificación (una variable categórica). Como resultado de esta clasificación, las frecuencias (el número o porcentaje de casos) aparecen organizadas en casillas que contienen información sobre la **RELACIÓN ENTRE AMBOS CRITERIOS**. A estas frecuencias se les llama tablas de contingencia. Al realizar pruebas de hipótesis, se parte de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional. Después de recolectar una muestra aleatoria, se compara la estadística muestral, así como la media( $\bar{x}$ ), con el parámetro hipotético, se compara con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda.

#### **PASO 1: PLANTEAR LA HIPÓTESIS NULA ( $H_0$ ) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA ( $H_i$ )**

Se plantea primero la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se lee **H subcero**. La H significa "**Hipótesis**" y el subíndice cero indica "**no hay diferencias**".

**Hipótesis Nula.** Afirmación o enunciado acerca del valor de un parámetro poblacional.

**Hipótesis Alternativa.** Afirmación que se aceptara si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia de que la Hipótesis Nula

#### **PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA**

El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la Hipótesis nula cuando es verdadera

Se denota mediante  $\alpha$ , la letra griega alfa. Algunas veces se denomina nivel de riesgo. Este último es un término más adecuado, ya

que es el riesgo que existe al rechazar la Hipótesis Nula cuando en realidad es verdadera.

Debe tomarse una decisión de usar el nivel **0.05** (nivel del 5%), el nivel de 0.01, el 0.10 o cualquier otro nivel entre 0 y 1. Generalmente se selecciona el nivel **0.05** para proyectos de investigación de consumo; el de **0.01** para aseguramiento de la calidad, para trabajos en medicina; 0.10 para encuestas políticas. La prueba se hará a un nivel de confianza del 95% y a un nivel de significancia de 0.05.

### **PASO 3: CALCULAR EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA**

Existen muchos valores estadísticos de prueba y teniendo en cuenta que se está trabajando con variables cualitativas categóricas.

Será imprescindible señalar al estadístico **Chi-cuadrado**, ya que este es el estadístico que nos va a permitir contrastar la relación de dependencia o independencia entre las dos variables objeto de estudio.

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Opcionalmente se pueden calcular otras medidas de asociación como: Correlaciones, Coeficiente de contingencia, Phi y **V** de cramer para **variables cualitativas nominales** y los estadísticos: Gamma, d de Sommers, Tau b de Kendall para **variables cualitativas ordinales**.

**Chi-cuadrado** permite contrastar la hipótesis de independencia, pero en el caso de que se rechace dicha hipótesis no dice nada sobre la fuerza de asociación entre las variables estudiadas debido a que su valor está afectado por el número de casos incorporados en la muestra. Las medidas de asociación distinguen entre que las variables a analizar sean nominales u ordinales. Así, las medidas de asociación nominales sólo informan del grado de asociación existente pero no de la dirección de esa asociación. Sus valores son siempre positivos de manera que un resultado próximo a cero indica un bajo nivel de

asociación, mientras que un resultado próximo a 1 indica un elevado nivel de asociación.

#### **PASO 4: TOMAR UNA DECISIÓN**

Se compara el valor observado de la estadística muestral con el valor críticos de la estadística de prueba. Después se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Si se rechaza ésta, se acepta la alternativa.

La distribución apropiada de la prueba estadística se divide en dos regiones una región de **rechazo** y una de **no rechazo**. Si la prueba estadística cae en esta última región no se puede rechazar la hipótesis nula y se llega a la conclusión de que el proceso funciona correctamente.

##### **b) Tabla de Contingencia**

Para probar nuestras hipótesis de trabajo, vamos a trabajar con las **TABLAS DE CONTINGENCIA** o de doble entrada y conocer si las variables cualitativas categóricas involucradas tienen relación o son independientes entre sí. El procedimiento de las tablas de contingencia es muy útil para investigar este tipo de casos debido a que nos muestra información acerca de la intersección de dos variables.

La prueba **Chi cuadrado** sobre dos variables cualitativas categóricas presenta una clasificación cruzada, se podría estar interesado en probar la hipótesis nula de que no existe relación entre ambas variables, conduciendo entonces a una **prueba de independencia Chi cuadrado**.

##### **c) CONTRASTE DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

###### **HIPOTESIS DE INVESTIGACION:**

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

## PRIMERA PRUEBA DE HIPOTESIS

Hipótesis de Trabajo:

**H<sub>a</sub>**: LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS VERBALES SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

**Hipótesis nula:**

**H<sub>0</sub>**: LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS VERBALES NO SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

Si el **p** valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que **cr**, se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia **cr**.

La Hipótesis de Trabajo es la que se va a probar.

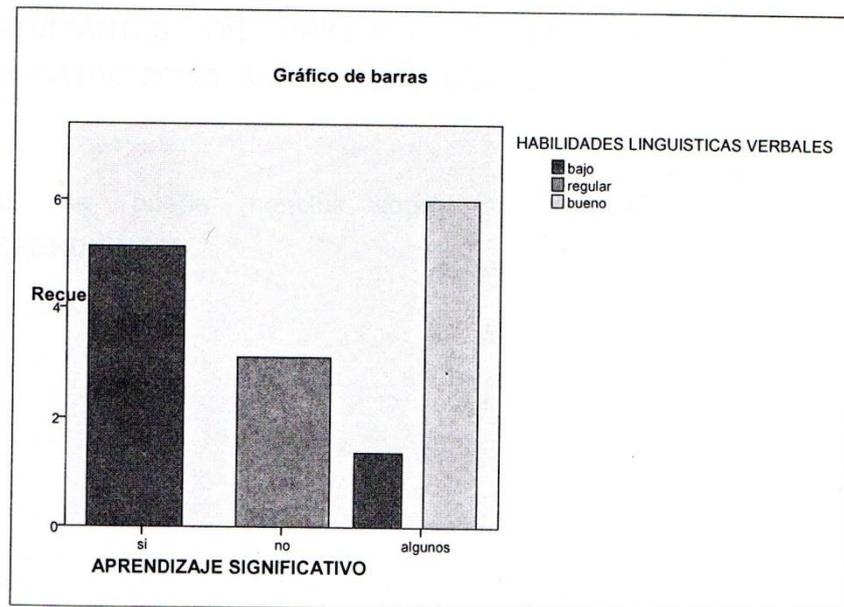
Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia **cr**.del **5 %**

La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

Observe los resultados En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que existen 43 casos que **considera** que LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS VERBALES DE LOS ESTUDIANTES debe ser buena porque a raíz de ello los alumnos al desarrollar el proceso de aprendizaje lograrán el aprendizaje significativo en las distintas áreas de su formación.

**Tabla de contingencia:**

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS VERBALES SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,667(a)	4	,003
Razón de verosimilitudes	16,147	4	,003
Asociación lineal por lineal	2,750	1	,097
N de casos válidos	43		

a 43 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Haciendo la comparación, con el valor 0.003 *de la significancia asintótica* se observa que es menor que 0.05 asumido a se acepta la hipótesis de trabajo.

Es decir que LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS VERBALES SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

Así, se puede concluir que las variables, SON **DEPENDIENTES.**

### **SEGUNDA PRUEBA DE HIPÓTESIS**

Hipótesis de Trabajo:

**H:** LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

Hipótesis Nula:

**H<sub>0</sub>:** LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS NO SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

Si el **p** valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que  $\alpha$ , se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia  $\alpha$

La Hipótesis de Trabajo es la que se va a probar.

Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia  $\alpha$  del **5 %**

La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

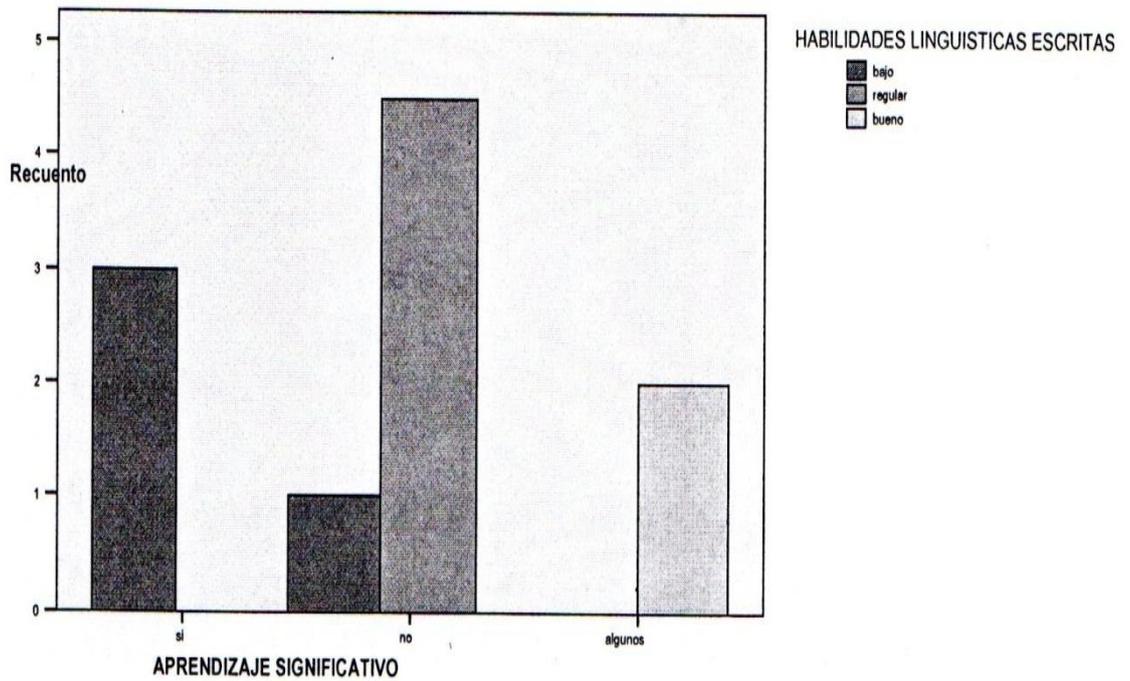
Observe los resultados:

En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que de los casos analizados encontramos, que **si** se clasifica las estrategias didácticas apropiadamente para el proceso de aprendizaje de los alumnos, por consiguiente se puede apreciar que esta incide en su aprendizaje significativo del área de geografía.

**Tabla de contingencia:**

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014.

Gráfico de barras



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,875(a)	4	,001
Razón de verosimilitudes	17,390	4	,002
Asociación lineal por lineal	8,390	1	,004
N de casos válidos	43		

a 43 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

Haciendo la comparación, con el valor 0.001 de la significancia asintótica se observa que es menor que 0.05 asumido  $\alpha$  se acepta la hipótesis de trabajo.

Es decir LAS HABILIDADES LINGUISTICAS ESCRITAS SE RELACIONAN DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLAS" SUPE 2014.

Así se puede concluir que las variables, son **DEPENDIENTES**.



## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN

#### 5.1 Discusión de resultados

En relación a todos los resultados mostrados en cada una de los datos se aprecia nítidamente sobre la relación que existe entre: LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014, de lo mencionado es preciso rescatar algunos elementos fundamentales como: diagnóstico situacional, proyección social, Didáctica docente, métodos didácticos, entre otros elementos fundamentales han sido abordado en la base de datos; además de las teorías, reflexiones y hallazgos expuestos a lo largo de este trabajo de investigación; con el propósito de ofrecer a los interesados un compendio de las ideas debatidas y conocimientos generados respecto al tema de investigación y su propuesta. Al respecto se concreta lo siguiente: El fenómeno de enseñanza-aprendizaje desde la óptica del aprendizaje significativo nos permite analizar la coherencia entre nuestras estrategias de enseñanza y aquellos estilos de aprendizaje empleados por nuestros alumnos. También nos permite de una manera práctica detectar una serie de actividades que realizamos en el salón de clases generando la posibilidad de su análisis y valoración con la consecuente toma de medidas encaminadas a establecer una conducta pertinente.

Los resultados arrojados por este estudio nos muestran que existe un área de oportunidad importante en cada uno de nosotros de manera que podamos ser más congruentes con el nuevo modelo de currículo en implantación. Es posible modificar algunas de nuestras actividades como maestros de manera que promovamos el aprendizaje dirigido ya sea significativo o aplicado, tratando de evitar el aprendizaje no dirigido o el reproductivo.

Se abre también una posibilidad para permitir que nuestros alumnos dejen de depender de nuestra dirección y su aprendizaje sea cada vez más autodirigido. Un factor importante en esto aparte de la orientación y visión que tenga el alumno sobre su experiencia educativa, es la propia visión que tengamos cada uno de los maestros sobre la misma y el rol que creamos que debemos jugar. Los nuevos roles que debemos intentar llevar a cabo son: diagnosticador, motivador, modelo de aprendizaje, activador, monitor, y evaluador de las actividades de aprendizaje del alumno. Para lo anterior nuestro control sobre este proceso debe ser más compartido con nuestros alumnos.

Probablemente podamos decir que el área de oportunidad que se nos presenta es el de cambiar de una educación orientada en el profesor y el contenido hacia una orientada al proceso y al alumno.

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014, dado que la didáctica es el elemento base a través del cual tanto discentes como docentes van a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y que el desempeño docente a través de su didáctica va a permitir el aprendizaje significativo, entendido desde la calidad de la formación profesional del futuro educador.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 6.1 Conclusiones

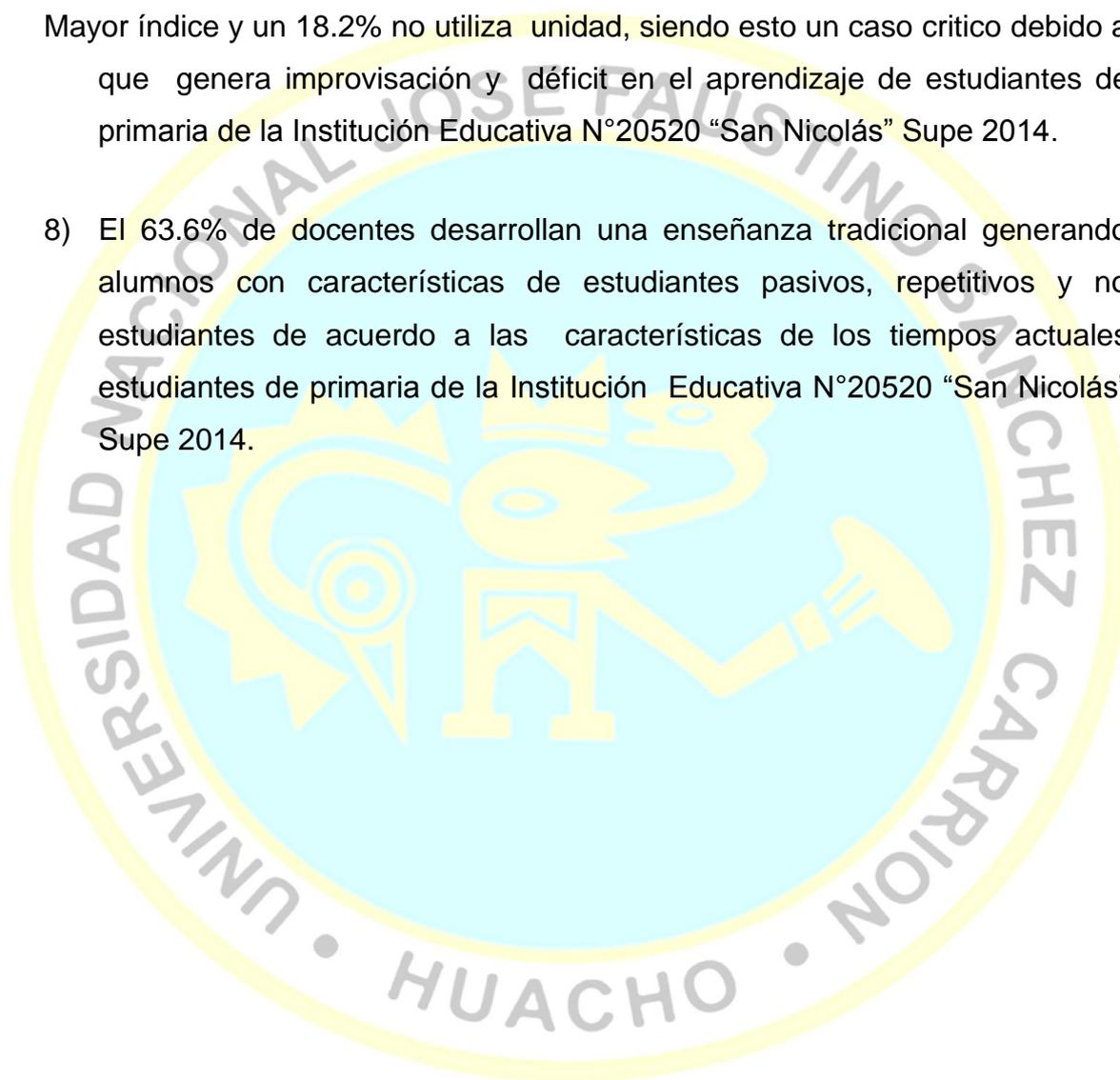
- 1) Se determina que las habilidades Lingüísticas se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.
- 2) Se concluye que las habilidades Lingüísticas verbales se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.
- 3) Se establece que las habilidades Lingüísticas escritas se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.
- 4) Se concreta que los conocimientos fundamentados en el aprendizaje significativo se relacionan con las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.
- 5) El 70% de docentes no hacen diagnósticos de aula para conocer las características y problemáticas de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.
- 6) El 70% por ciento de los docentes elaboran su programación curricular de modo personal sin integración ni articulación con otras áreas a fin de

favorecer su mejora en la formación profesional de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014.

7) El 72.7% de docentes utilizan la unidad de aprendizaje en

Mayor índice y un 18.2% no utiliza unidad, siendo esto un caso crítico debido a que genera improvisación y déficit en el aprendizaje de estudiantes de primaria de la Institución Educativa N°20520 "San Nicolás" Supe 2014.

8) El 63.6% de docentes desarrollan una enseñanza tradicional generando alumnos con características de estudiantes pasivos, repetitivos y no estudiantes de acuerdo a las características de los tiempos actuales estudiantes de primaria de la Institución Educativa N°20520 "San Nicolás" Supe 2014.



## REFERENCIAS

### 7.1 Fuentes bibliográficas

1. Rodríguez González, Félix (1989): "Comunicación y lenguaje juvenil". Madrid.
2. Avendaño, L. (1989). *La Participación de los Padres dentro de los Institutos de Educación Especial de Retraso Mental*. Tesis de maestría no publicada. Biblioteca Central de la Universidad de Carabobo.
3. Emilton X. (2004) *Ejercite su Memoria y Potenciela RPP* Publicaciones. Barcelona España y Lima Perú.
4. Garnerd. *Anatomía Humana. Cuerdas Vocales-* Editorial Interamericana
5. ESCUDERO, P *Educación de la voz*. Real Musical. Madrid 1995
6. ESCUDERO, P *Educación de la voz*. Real Musical. Madrid 1993.
7. CHUN-TAO-CHENG, S.1993 *EL TAO DE LA VOZ*. ED. GAIA. MADRID.
8. Garnerd. *Anatomía Humana. Aparato Respiratorio*. Editorial Interamericana
9. *Constitución Política del Perú*. 1993

### 7.2 Fuentes electrónicas

1. Cuidado [Infantil.net](http://www.cuidadoinfantil.net/). (2008). *Discapacidad Motora*. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://www.cuidadoinfantil.net/%C2%BFque-es-la-discapacidad-motora.html>
2. Discapnet. (2009). *Síndrome de Apert*. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://salud.discapnet.es/Castellano/>
3. El Rincón del Vago. (1998). *Dificultades del aprendizaje en los niños*. [Página Web en línea]. Disponible en: [dificultades-del-aprendizaje-en-los-ninos.html](http://www.rincondelvago.com/dificultades-del-aprendizaje-en-los-ninos.html)
4. El Rincón del Vago. (1998). *Retraso Mental*. [Página Web en línea]. Disponible en: [http://html.rincondelvago.com/retraso-mental\\_1.html](http://html.rincondelvago.com/retraso-mental_1.html)
5. Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929*, 15-08-2009.
6. Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (LOPNNA). *Gaceta Oficial N° 5.859* (Extraordinaria), 10-12-2007

7. Monografias.com. (2007). *Síndrome de Down*. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos18/ninos-especiales/ninos-especiales.shtml>
8. Sapiens.ya. (2001). *Glosario*. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://sapiens.ya.com/difap/glosario.html>
9. Psicologoinfantil.com. (2000). *Trastornos Psicológicos del Lenguaje*. [Página Web en línea]. Disponible en:
10. <http://www.psicologoinfantil.com/traslengu.htm>
- H. Wikipedia la enciclopedia libre. (2002). *Erik Erickson* [Páginas Web en línea]. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Erik\\_Erikson](http://es.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson)
12. Wikipedia la enciclopedia libre. (2006). *Invidente*. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Invidente>
13. Wikipedia la enciclopedia libre. (2005). *Jean Piaget*. [Páginas Web en línea]. Disponible en:
14. [http://es.wikipedia.Org/wiki/Jean\\_Piaget#Teor.C3.ADa](http://es.wikipedia.Org/wiki/Jean_Piaget#Teor.C3.ADa)
15. Wikipedia la enciclopedia libre. (2007). *Parálisis Cerebral*. [Página Web en línea]. Disponible en:
16. [http://es.wikipedia.org/wiki/ParC3A1\\_lisis\\_cerebral#Diagn.C3.B3stico](http://es.wikipedia.org/wiki/ParC3A1_lisis_cerebral#Diagn.C3.B3stico)
17. Zárraga, L. (2004). *Programa de Iniciación Musical para la Formación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales con Déficit Cognitivo Asistentes a la Fundación Conservatorio "Vicente Emilio Sojo" de Barquisimeto*. [Tesis en línea]. Universidad Nacional Abierta, Barquisimeto. Consultada 29 del octubre de 2009 en: <http://biblo.una.edu.ve/una/marc/texto/t473.pdf>

## ANEXOS



## MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	INDICADORES
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 20520 "SAN NICOLÁS" SUPE 2014	<b>PROBLEMA GENERAL</b> ¿Cómo se relaciona las habilidades lingüísticas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014?	<b>OBJETIVO GENERAL</b> Determinar el grado de relación de las habilidades lingüísticas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014	<b>HIPÓTESIS GENERAL</b> Las habilidades Lingüísticas se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014	VARIABLE INDEPENDIENTE  HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	VERBAL  ESCRITA
	<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b> ¿Cómo se relaciona las habilidades lingüísticas verbales con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014?	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Establecer el grado de relación entre las habilidades lingüísticas verbales con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014	<b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b> Las habilidades Lingüísticas verbales se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014	VARIABLE DEPENDIENTE	CONOIMIENTO PREVIOS
	¿Cómo se relaciona las habilidades lingüísticas escritas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014?	Establecer el grado de relación entre las habilidades lingüísticas escritas con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014	Las habilidades Lingüísticas escritas se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 20520 "San Nicolás" Supe 2014	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	CONOCIMIENTOS NUEVOS

## INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**INSTRUCCIONES.-** La presente evaluación es anónima, tiene por objeto diagnosticar algunos aspectos relacionados con la aplicación de este instrumento relacionado con HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, cuyo objetivo es mejorar el proceso educativo; por lo que Ud. Deberá leer detenidamente las preguntas antes de responder. Conteste con la verdad y sin sesgar su información; de esta manera contribuirá a mejorar la calidad educativa.

Fase I

Edad: .....

Lugar de procedencia: .....

Sexo: M ( ) F ( )

Para seleccionar tu respuesta adecuada deberás tomar en cuenta los criterios señalados en la tabla de puntaje. Marca con un aspa (X) la respuesta adecuada.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>De vez en cuando</b>	<b>A veces</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Siempre</b>

N°	VARIABLE DEPENDIENTE: Habilidades Lingüísticas	1	2	3	4	5
	<b>Dimensión: Oral</b>					
<b>1</b>						
<b>2</b>						
<b>3</b>						
	<b>Impostación y modulación</b>					
<b>4</b>						
<b>5</b>						
<b>6</b>						
<b>7</b>						
	<b>Dimensión: Escrita</b>					
<b>8</b>						
<b>9</b>						
<b>10</b>						
	<b>Redacción: Coherencia, claridad</b>					
<b>11</b>						
<b>12</b>						
<b>13</b>						

## HABILIDADES PERSONALES DEL ESTUDIANTE

CATEGORIAS	FR %					FR%				
	SI	A.V.	NO	V	Total	SI	A.V.	NO	V	Total
° Manifiestan interés y pre disposición para aprender.										
° Demuestran respeto por los demás.										
° Participan de manera libre y espontánea.										
° Trabajan de manera cooperativa en la realización de tareas.										
° Demuestran responsabilidad al cumplir con las tareas.										
° Manifiestan eficacia y creatividad en el desarrollo de las tareas										

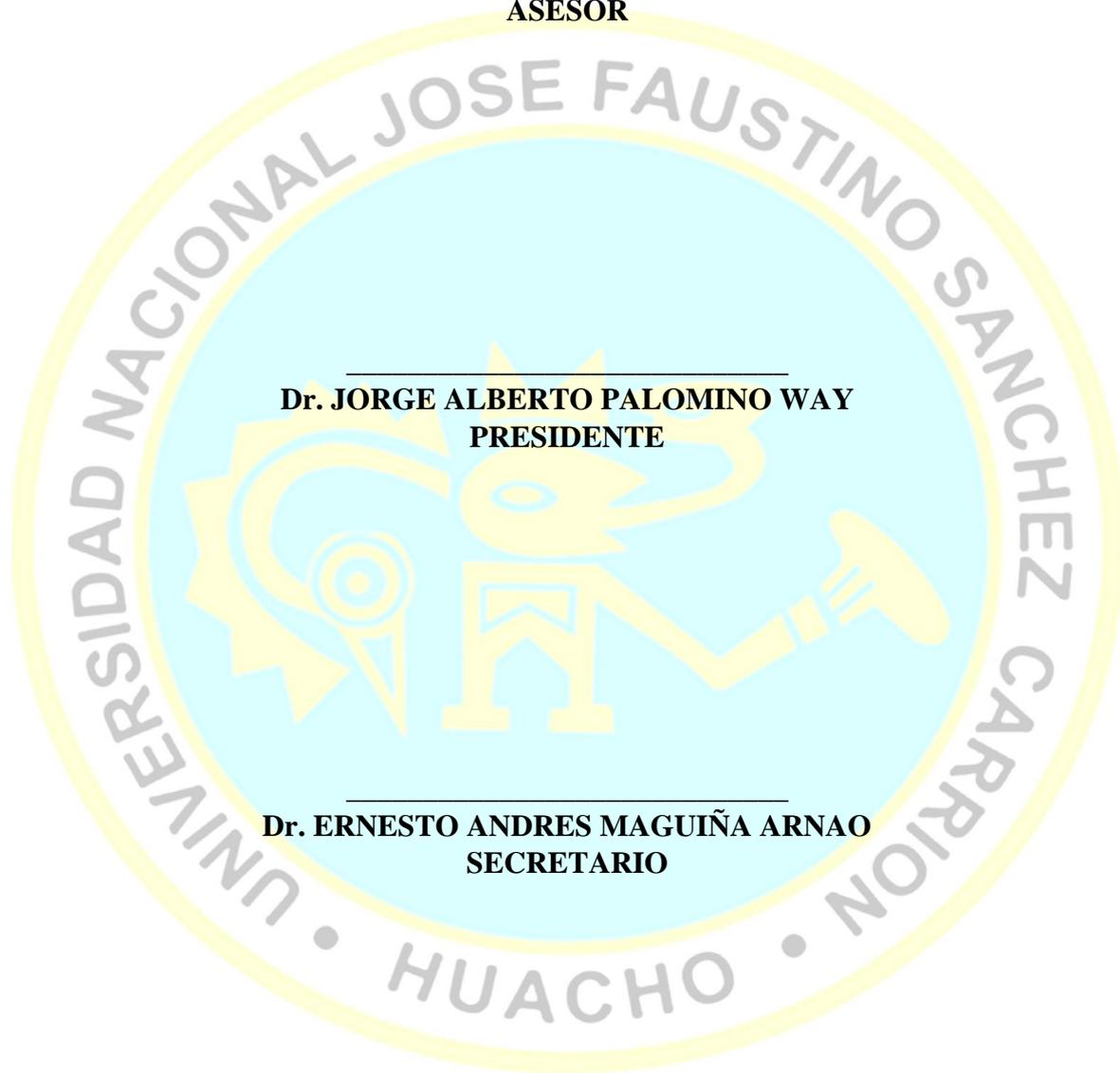
Fuente.- Ficha de observación aplicarse

## APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

CATEGORÍAS	SI	A.V.	NO	Total	SI	A.V.	NO	Total
	° Observan y decodifican textos Narrativos.							
° Identifican los tipos de textos.								
° Describen y explican a través de textos escritos.								
o Comparan y contrastan Información propia del asunto de clase.								
° Diferencian y discriminan ideas principales y secundarias.								
° se expresan adecuadamente ante sus compañeros.								
° Organizan y relacionan Información en diversos esquemas.								
o Sintetizan y estructuran Información en informes y textos escritos.								
° Analizan e interpretan textos Literarios.								
° Infieren y deducen conclusiones de hechos de los textos de lectura								
° Exponen y argumenta de manera correcta sus ideas								
° Investigan y sistematizan informaciones sobre el asunto de la clase								

---

**Dra. DELIA VIOLETA VILLAFUERTE CASTRO**  
**ASESOR**



---

**Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY**  
**PRESIDENTE**

---

**Dr. ERNESTO ANDRÉS MAGUIÑA ARNAO**  
**SECRETARIO**

---

**Dr. EUSTORGIO GODOY BENAVENTE RAMIREZ**  
**VOCAL**