

Didáctica de la comunicación para docentes de EBR y superior

Recepción: 13 de setiembre de 2025

Aceptación: 20 de noviembre de 2025

<https://doi.org/10.26490/uncp.investigacionyeducacion.2025.6.1.2600>

Chamorro Balvín, Sario Tolomeo

Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo-Perú

schamorro@uncp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3788-9854>

Soto Medrano, Bladimiro Antonio

Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo-Perú

bsoto@uncp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5735-3195>

Matamoros Dorote, Augusto

Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo-Perú

amatamoros@uncp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0759-609X>

Taipe Javier, Leoncio

Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo-Perú

ltaipe@uncp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-7142-026X>

Chamorro Balvín, Justo

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Teodoro Peñaloza”, Chupaca-Perú

jchamorro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4767-4048>

Resumen

El estudio parte de la siguiente interrogante, ¿los docentes poseen didáctica con fundamentos teóricos y metodológicos para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula y seguir aprendiendo fuera de ella? El propósito es esbozar una didáctica de la comunicación con fundamento teórico y científico para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas. Es una investigación descriptiva cualitativa y de nivel no experimental, basado en la revisión bibliográfica del área de comunicación. El estudio comprende la didáctica de la expresión y comprensión oral, como herramientas que permiten desarrollar las habilidades comunicativas en concordancia con la propuesta del Ministerio de Educación. Asimismo, la didáctica de segundas lenguas, superando el modelo sustractivo y homogeneizador como metodología tradicional. Por lo que se concluye que, en la práctica del docente de EBR y de educación superior, hace falta mayor reflexión filosófica, epistémica, teórica y metodológica para desarrollar la competencia comunicada e intercultural en el marco de una sociedad plural en lenguas y culturas.

Palabras clave: didáctica, comunicación, expresión, comprensión.

Didactics of communication for EBR and higher education teachers

Abstract

The study is based on the following question: Do teachers have didactics with theoretical and methodological foundations to promote the development of communication skills in the classroom and continue learning outside of it? The purpose is to outline a communication teaching with a theoretical and scientific foundation to promote the development of communication skills. It is a qualitative descriptive research and at a non-experimental level, based on the bibliographic review of the communication area. The study includes the teaching of oral expression and comprehension, the production of text production, reading and writing, as tools that allow the development of communication skills in accordance with what the Ministry of Education proposes. Likewise, the didactics of second languages, considering the subtractive and homogenizing as a methodology of the mother tongue. Therefore, it is concluded that, in the teaching practice of EBR and higher education, greater philosophical, epistemic, theoretical and methodological reflection is needed to develop communicated and intercultural competence within the framework of a plural society in languages and cultures.

Keywords: didactics, communication, expression, understanding.

Introducción

La didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas es un tema poco reflexionado en el ámbito nacional; siendo un área fundamental para desarrollar el perfil de los estudiantes de educación básica y superior, debiera preocupar a más de uno; sin embargo, hay una notoria despreocupación, desde el sistema que implementa la política educativa, tanto en las instituciones formadoras de docentes, como en las inquietudes propias de los docentes de EBR y de educación superior; en este contexto, la práctica de la didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas merece una actitud crítica y reflexiva, propositiva e innovadora, coherente con las necesidades de la sociedad, las demandas de la comunidad y los intereses de los estudiantes en el marco de una sociedad plural, considerando los aspectos de una educación inclusiva. Esta reflexión permitió formular la siguiente inquietud: ¿los docentes poseen didáctica con fundamentos teóricos y metodológicos para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula y seguir aprendiendo fuera de ella? La respuesta a esta interrogante, nos permitió proponer algunas reflexiones teóricas respecto de la didáctica de la comunicación para propiciar el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas. En esa perspectiva, el estudio aporta reflexiones sustanciales a la labor pedagógica de los docentes del área de comunicación en el marco de la pluralidad de lenguas y culturas. Los

hallazgos servirán para orientar mejor el desarrollo de las competencias comunicativas de docentes y estudiantes, como práctica social y cultural exitosa en distintos contextos y con diversos interlocutores.

En definitiva, trabajar la expresión y comprensión oral desde los usos comunicativos de la lengua, los actos del habla y el lenguaje no verbal es amplia y compleja, pero al mismo tiempo muy enriquecedor y completo. Como indican Chávez y Flores (2017), “la formación estratégica de un aprendiz implica, en primer lugar, presentarle la estrategia, luego ofrecerle una práctica guiada con la mediación del docente en varios contextos, hasta que logre una práctica autónoma” (p. 10).

Respecto de la didáctica de segundas lenguas, es necesario entender que el lenguaje no solo es un sistema de signos convencionales, sino, por sobre todas las cosas, es un fenómeno social, cultural y psíquico sin comparación; por ello, se propone alternativas de enseñar y aprender una lengua de manera innovadora, dinámica y viva, a partir de los aportes de las diversas disciplinas vinculadas con el lenguaje, estableciendo un diagnóstico contextualizado de las lenguas en contacto, implementando los distintos modelos de enseñanza, distinto a la concepción invasiva, sustractiva, y homogeneizante de la lengua oficial.

Marco teórico

a. Fundamentos semióticos de la didáctica de la comunicación

La Semiótica, según Peirce, en su texto *La ciencia de la Semiótica*, es la ciencia madre de la comunicación. El ser humano utiliza la palabra, las señales y los movimientos del cuerpo para comunicarse con sus semejantes. El punto de partida viene a ser el proceso de construcción del conocimiento a partir de nuestro esquema perceptual de registro del mundo. El proceso de significación es como un espiral en donde se identifican tres niveles, a saber: en la primeridad, el signo es sólo un atisbo de la realidad. Se trata de un nivel sensorial en donde lo que se reconoce es una calidad. En la segundidad, esa calidad se reconoce como una cualidad, como algo que ya se ha percibido antes y que pertenece a un grupo. En la terceridad, por mediación del hábito y la costumbre, esa categoría es nombrada según el sistema cultural al que pertenece el intérprete del signo. (Peirce, 2014, p.22).

La semiótica de la comunicación humana se clasifica en dos: la comunicación mediante el lenguaje humano verbal y la comunicación a través del lenguaje humano no verbal. A su vez, el primero se clasifica en lenguaje natural, tal cual se utiliza acorde con los diccionarios. Mientras el lenguaje formalizado o artificial utiliza las fórmulas, abreviaturas y códigos culturales diversos. Por su parte, la comunicación con el lenguaje no verbal, simplemente no utiliza la palabra. Se vale de otros códigos, como son las señales. Y, la comunicación no verbal corporal es cuando se comunica

mediante el movimiento del cuerpo. Puede ser todo el cuerpo como en la pantomima, mimo, o se comunica empleando partes del cuerpo como puede ser gestos, mímicas, expresiones faciales, guiños, entre otras.

b. Fundamentos lingüísticos de la didáctica de la comunicación

La ciencia del lenguaje es interdisciplinar: Se vale de la Neurología, la Psicología, la Filosofía, la Sociología, la Lógica. La Lingüística es la ciencia que tiene como objeto de estudio el lenguaje humano verbal, natural y artificial en un contexto determinado, y se expresa en forma oral y escrita.

Como toda ciencia, la Lingüística tiene sus principios, leyes y métodos para su consecución. He aquí algunos de los principios fundamentales:

- ✓ Principio del referente: el lenguaje siempre hace referencia a hechos reales, imaginarios o subjetivos.
- ✓ Principio de la contrastividad: existe contradicción, contrariedad, en el fenómeno del lenguaje. Esto se da a nivel de semas, palabras, frases, oraciones y textos.
- ✓ Principio de la dinámica del diálogo: este principio es propio del ser humano. Sólo el ser humano puede transformarse de hablante a oyente, y de oyente a hablante, lo cual evidencia la dinámica del diálogo.
- ✓ Principio de carácter dialéctico: el lenguaje es dinámico, dialéctico; no es algo estático, sino cambiante porque cambia el hablante, cambia la realidad, debido a los avances científicos, tecnológicos y culturales.
- ✓ Principio de linealidad de la significación: todas las lenguas se escriben de derecha a izquierda, de izquierda a derecha, de arriba abajo, etc. El español tiene una linealidad de izquierda a derecha. Y se basa en dos principios: anterioridad y posterioridad.
- ✓ Principio de arbitrariedad: se da cuando el lenguaje no concuerda con los hechos y datos de la realidad que representa. Tampoco el orden de los acontecimientos y el orden de las palabras ni de las oraciones, produciéndose la denominada inversión semántica.
- ✓ Principio de integralidad: el lenguaje tiene sus componentes disciplinares: la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica. En el acto de comunicación se unen, sea hablada o escrita, como elementos de la integralidad.

Metodología

Para el desarrollo de este estudio se tuvo en el enfoque cualitativo, puesto que, reúne el carácter analítico e interpretativo de la información. Tipo de investigación básica, al respecto Rivero (2021), sostiene que un estudio descriptivo está fundamentado en los métodos de análisis de contenidos y la hermenéutica, con la finalidad de generar o producir nuevos conocimientos o ampliar y profundizar las teorías existentes, buscando profundizar la información sobre una determinada área o especialidad; en este, el trabajo aborda aspectos competencias y habilidades de comunicación, en base a la teoría lingüística y semiótica. Por otro lado, Barraza (2023), plantea que en la tarea de búsqueda de una propuesta teórica no es sino sustancialmente análisis de la información posterior a su recolección; luego, la información recolectada y su respectivo análisis marcan directrices para adoptar una postura teórica que tendrá el rigor metodológico y conceptual.

El diseño responde descriptivo explicativo; el primero se centra en describir características y propiedades del fenómeno comunicativo, respecto a las habilidades comunicativas de la lengua materna y segunda lengua; mientras el segundo, busca identificar y demostrar las relaciones de causa efecto de estas habilidades en el proceso del discurso a fin de identificar y jerarquizar conocimientos o informaciones. Por otro lado, para análisis de contenido se acudió al método hermenéutico, que permitió estudiar e interpretar el contenido de diversos libros, artículos y tesis de grado, revisando diversas bases de datos de carácter regional, nacional e internacional (Espinoza, 2018). La selección de los materiales bibliográficos empleados se realizó teniendo en consideración la actualidad y valor científico de los textos. Taylor y Bodgan (1994), señala que la recolección de datos puede ir desde la revisión y registro de información, estudio descriptivo y teórico de las variables y el desarrollo y verificación de teoría que se postule.

La población beneficiaria de la investigación son los docentes del Área de Comunicación de Educación Básica Regular y Superior de la región de Junín, quienes presentan dificultades en cuanto al manejo didáctico del desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral en la lengua materna y segunda lengua en los procesos de enseñanza aprendizaje en el marco del enfoque comunicativo y sociocultural.

En este sentido, el estudio propone algunos lineamientos teórico-prácticos y procedimientos didácticos para el desarrollo de la expresión y comprensión oral del castellano como lengua materna y segunda lengua, tal como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1*Caracterización de las habilidades de expresión oral*

Técnica	características	Procedimientos
Díálogo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espontaneidad ✓ Intercambio mutuo ✓ Lenguaje natural ✓ Intencionalidad ✓ Contexto ✓ Expresividad 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elocución oral ✓ Uso de frases cortas ✓ Expresión corporal ✓ Atención y percepción
Conversación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alternancia de roles ✓ Espontaneidad ✓ Multimodal ✓ Código en común 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interlocución constante ✓ Participación por turnos ✓ Muestra de cortesía ✓ Improvisación
Relato	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Narración breve ✓ Estructura básica ✓ Cohesión ✓ Coherencia ✓ Uso de personajes y escenarios ✓ Narrador 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece estructura básica ✓ Elige personajes y escenarios ✓ Busca cohesión y coherencia del relato ✓ Narra de manera breve ✓ Determina la intención comunicativa
Narración literaria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura narrativa ✓ Personajes y escenarios ✓ Tiempo y espacio ✓ Presencia del narrador 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Determina la estructura narrativa ✓ Elige personajes, escenarios ✓ Determina tiempo y espacio ✓ Busca expresiones estéticas
Coloquio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversación formal ✓ Tema específico ✓ Moderador ✓ Participantes ✓ Intencionalidad clara 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Determina forma de conversación ✓ Aborda un tema determinado ✓ Determina la intencionalidad
Debate	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temática controversial ✓ Posturas opuestas ✓ Argumentación persuasión 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propone tema controversial ✓ Asume una determinada postura ✓ Argumenta con fundamentos convincentes ✓ Persuade apelando a recursos verbales y no verbales

Fuente: elaboración propia

Análisis de resultados

a) Didáctica de expresión y comprensión oral

Desde una mirada epistémica y contextual, la comunicación es el punto de partida y el eje fundamental a través del cual los seres humanos significamos el mundo. Para esa significación, interactuamos gracias al lenguaje y al sistema de la lengua que intervienen como “seres” de esa comunicación, lo que Heidegger denomina: el “ser del lenguaje”; es decir, entender el lenguaje como herramienta viva que nos permite expresarnos y comprendernos los unos con los otros. Y ese entender vivo y dinámico del lenguaje, se ha experimentado las maneras de “hacer cosas con las palabras” (Lomas, 2014) en diferentes ámbitos de la vida humana, entre ellos la educación.

La palabra oral ha adquirido un sitio y tratamiento importante en la competencia comunicativa. Como señala Jorge Luis Borges: *“(…) la palabra oral tiene algo de alado, de liviano; alado y sagrado, como dijo Platón. Todos los grandes maestros de la humanidad han sido, curiosamente, maestros orales”*. El desarrollo de las habilidades comunicativas, tanto en la expresión como en la comprensión oral, requiere de la intervención del maestro y del conocimiento de nuevas disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística textual, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la semiótica (Lomas, 2014), que ahora tienen nuevos alcances y orientaciones cognitivas, culturales y socioemocionales para las prácticas del lenguaje y la comunicación.

El desafío que se plantea entonces, desde la nueva disciplina llamada Didáctica de la Comunicación, es cómo dar esas herramientas vivas a los docentes para que trabajen los contenidos en la escuela, sin “escolarizarlos”, sin moralizar, sin domesticar, sin caer sólo en el desarrollo curricular cognitivo, sino aprovechar los saberes lingüísticos cotidianos de los alumnos, sus prácticas socioculturales, que son dinámicas y diversas, sus obstáculos y necesidades, etcétera, a través de la conversación y el análisis del discurso.

En aras de mejorar la competencia comunicativa oral, en este estudio asumimos un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua y del lenguaje, por un lado; y por otro, el enfoque neuroeducativo; esto por varias razones: en los procesos de expresión y comprensión, lo primero es el lenguaje emocional y luego el lenguaje verbal (Dehaene, 2015; Mora, 2020); por otro lado, lo primero en el aprendizaje es la lectura del mundo, luego la lectura de la palabra (Freire, 1998). Y esto implica entender los procesos de expresión y comprensión desde otra perspectiva didáctica, más allá de lo que se trabaja usualmente: el antes, durante y después; sino más bien desde formas más abiertas y plurales de la lectura, la conversación, el diálogo, etcétera, en el proceso aprendizaje de la lengua y del lenguaje, como prácticas sociales y culturales mediante la oralidad.

b) Técnicas de expresión oral

1. El diálogo y la conversación

Amparo Tusón (1995) afirma: *“Mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo; el silencio prolongado es un castigo, un síntoma de ‘locura’ (...)”*. El diálogo proviene de dos voces: **di**, que indica *dos*, y **logo** que quiere decir *hablar, conversar, discutir*. lo que significa que es opuesto al monólogo: un solo discurso, una sola voz. El diálogo es la forma más democrática para crear un clima más auténtico del pacto social y garantizar la convivencia entre las personas; permite una comunicación más auténtica, serena y crítica. Según Paulo Freire: *“El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación.”* (Freire, 1987: 72). Como señala Freire, en el aula de clase tiene que haber horizontalidad entre el docente y el estudiante para que haya entendimiento de los temas y de las posturas, de opiniones y de las formas de actuar. Del mismo modo, tiene que haber criticidad en la percepción de los estudiantes y en lo que se dice acerca de los diferentes aspectos de la realidad, y tiene que haber actitudes favorables y control de emociones de los interlocutores para que haya respeto y buen entendimiento.

La conversación es una herramienta pedagógica fundamental en el campo de la educación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene como finalidad generar conocimientos mediante la interacción verbal viva entre los aprendices. Es más, en una conversación las formas de encadenamiento de los discursos son muy importantes porque permiten poner en común los diversos puntos de vista sobre un tema, con rasgos distintivos culturales, ideológicos, políticos, ético-morales. Los docentes y estudiantes, por ejemplo, tienen sus propias culturas y saberes, lo que el diálogo o la conversación posibilitan compartir, dándole sentidos nuevos a los mensajes, ya sea sobre el tema de la clase u otros aspectos que guardan relación con ella.

Para que el diálogo cumpla dichos propósitos en la clase, es necesario que el docente conozca las prácticas discursivas de los estudiantes, sus costumbres, formas de vida, rasgos culturales y usos del lenguaje, para que no los prejuzgue y pueda fluir el intercambio de ideas y se produzca un mejor acercamiento y confianza entre profesor-alumno en aras de lograr el propósito comunicativo: adquisición de conocimientos y construcción del aprendizaje. En tal sentido, en la interacción pedagógica, la finalidad es crear el sentido nuevo de los mensajes y propiciar el desarrollo del pensamiento propio del estudiante.

2. El relato: una estrategia contra los límites.

El acto de contar es esencialmente humano. Todos sentimos necesidad de contar lo que nos pasa y lo que les pasa a otros para encontrar el sentido de la vida. Una forma de contar es escribir, narrar por medio de la escritura. Santiago Alba Rico afirma que “un relato es un instrumento de mediación y, si uno se apura, un instrumento de precisión” (p.67). En el relato el mundo es infinito, inabarcable, fluido, sin comienzo ni final, ilimitado, incalculable. En este mundo del relato, llega Rabelais y lo hace exagerado, luego llega Marcel Proust o André Malraux y lo hace extenso; más tarde viene García Márquez y lo convierte en mágico, y así hasta que llega Monterroso y lo convierte en muy breve. Es decir, el relato es un mundo donde se da encuentros entre lo grande y lo pequeño, entre lo extenso y lo breve, entre la nada y el todo, entre la ficción y la realidad. Las metáforas de exageración fluyen continuamente, como también las de minimización: “Qué pequeño es este gigante”, o “qué grande es este enano”. En palabras de Alba Rico, “exagerar es mediar, con exactitud matemática, por encima de la verdad y por debajo de la emoción” (Alba, 2015; p. 68).

3. La narración literaria

Según Alba (2015) una narración literaria es la construcción de una historia ficticia (cuento o novela) a partir de una serie de convenciones que la ficción exige, trabajadas de tal modo que al lector le resulte tan creíble que llegue a olvidarse que tiene en sus manos sólo palabras que configuran personajes de papel (p. 10). Para su práctica didáctica, existen numerosos puntos de partida y formas de desarrollarla. Se puede desarrollar a través de cuentacuentos, lecturas dramatizadas, sociodramas y conversatorios de la lectura de cuentos o fragmentos de una novela. Estas formas permiten al estudiante expresar las experiencias vividas o sufridas, inventar un mundo de personajes y realidades, mezclando parte de una historia ajena con parte de una vivida; y enfocado desde perspectivas distintas y propósitos diferentes de acuerdo cómo uno prefiere.

En tal sentido, una narración literaria no es la copia de una historia que sucede en la realidad, sino es aquella que la trasciende. Para ello, su orden formal difiere de lo convencional y se adecúa a los fines de la clase. El mundo real se convierte en mundos imaginarios o viceversa, el mundo imaginario refleja al mundo real. La literatura es, pues, una práctica lingüística y filosófica donde “las palabras son los cuerpos del pensamiento” (Monsalve, 2019; p. 12) y forman el vínculo entre las prácticas de lectura y escritura.

4. El coloquio

Se trata de una reunión de especialistas o expertos en un determinado tema, en la que no hay un expositor central, por cuanto

todos participan en la tarea común de tratar un asunto muy bien acotado y definido por el grupo. Se realiza ante un público específico a fin de ofrecer diversas opiniones sobre el tema. En sentido habitual, el término “coloquio” se aplica a la conversación sostenida, ordinariamente después de una exposición, entre el expositor y los asistentes, en torno al tema expuesto. Según Bombini (2024, “el coloquio es una disertación colectiva que permite confrontar ideas entre varias personas” (p. 3). Esta técnica da la posibilidad de que el estudiante conozca los pros y contras de los argumentos dados por los disertantes acerca del tema o problema. Al exponer y argumentar, los alumnos tratan de influir en los demás para que se adhieran a sus puntos de vista y aprenden a formar su opinión propia, autonomía en sus posturas y respetar a las otras ideas.

La realización de un coloquio debe cumplir las siguientes características:

- ✓ Auditorio, espacio con todas las facilidades para la realización del evento.
- ✓ Público, los asistentes tienen una participación según el protocolo de la oportunidad de que intervengan al finalizar el coloquio.
- ✓ Moderador, coordina el desarrollo del evento y se encarga de centrar todas las exposiciones de los disertantes respecto del tema del coloquio, controla el tiempo de las participaciones y otorga la misma oportunidad a los expositores.
- ✓ Disertantes, son los expertos que exponen sus argumentos sobre el tema del coloquio.

No debemos olvidar que el coloquio debe tratar temas de actualidad, las intervenciones de los participantes deben tener un rigor académico, los disertantes deben prepararse y ser personas conocedoras del tema en cuestión.

5. El debate

El debate es una dinámica de interacción comunicativa, ordenada y metódica de carácter controversial, entre varias personas con puntos de vista opuestos en relación con un tema dado, dirigido por un moderador. Su realización consta de las siguientes partes:

- ✓ Presentación, en la que el moderador enuncia el tema del debate y presenta a los participantes, quienes realizan una exposición inicial señalando su posición frente al problema.
- ✓ Argumentación, momento en que los participantes exponen las razones y fundamentos que apoyan su postura y destacan los aspectos relevantes o positivos del punto de vista adoptado.

- ✓ Conclusión, aquí, cada uno de los integrantes sintetizan sus puntos de vista y la conclusión a la que han llegado tras el debate.
- ✓ Despedida, en la que el moderador cierra el debate, subrayando lo más importante de lo que se ha planteado y expone las conclusiones generales a la que se ha llegado.

d) Didáctica de una segunda lengua

El CNEB 2016 desde el ciclo II incorpora el área de castellano como segunda lengua, en respuesta a la necesidad educativa que demanda la realidad sociolingüística del país; en el territorio peruano coexisten aproximadamente 50 lenguas, 55 grupos étnicos y unas 60 identidades culturales; entonces, es inconcebible una educación homogeneizante solo en castellano como lengua oficial. Pozzi-Escot (1990) demandaba entender el sentido técnico de “castellano como segunda lengua” como enseñanza planificada con metodologías nuevas y técnicas deliberadamente seleccionadas, distinta a las que tradicionalmente se emplea; más adelante, la escuela oficial en su afán castellanizador no ha desarrollado programas de estudio, metodología y técnicas adecuadas para apoyar el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Estas y otras consideraciones hacen necesario proponer algunos modelos de enseñanza de segundas lenguas en el marco de la política “hombre trilingüe en el siglo XXI”, la misma que CNEB también lo asume: área de comunicación, castellano como segunda lengua e inglés como idioma extranjero.

El tratamiento didáctico de la enseñanza de una segunda lengua debe empezar por el componente afectivo emocional del lenguaje, que en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se hace un factor de primer orden; más aún si se tiene en cuenta que el estudiante que procede de lengua y cultura originaria, como el quechua, etiquetado como usuario de una lengua de poca valía, propia de personas rurales, consideradas de “poca educación” y que en su imaginario se configura la idea que tendrá más de una dificultad en el aprendizaje del castellano; este es el modelo del filtro afectivo propuesto por Krashen en 1985. Martínez (2017) afirma, que el éxito de los aprendizajes de idiomas no depende tanto de materiales, metodología, dominio disciplinar de la lengua meta; sino, de cómo motivar, generar confianza, fortalecer autoestima, controlar ansiedad y siempre mantener actitud positiva ante eventualidades de dificultad; del mismo modo, la cooperación entre pares, el docente, padres y todos quienes están a su entorno; esto implica gestionar la actitud de estudiante, su estado anímico, sus sentimientos y otros factores emotivos de manera positiva; trabajar antes que nada el componente afectivo del lenguaje, por ejemplo decir: “Nos olvidamos ...”, en vez de: “Te olvidaste...”; ser comprensivo sin ser ingenuo, etcétera. Este modelo está inscrito en la pedagogía humanista, pedagogía de la ternura, en los principios del “poder de las palabras” de Voloshinov. En el caso

de la educación regional, con presencia de cinco lenguas originarias, las primeras acciones pedagógicas deben procurar un ambiente de seguridad y confianza con el estudiante; solo así, podrá confiar sus dudas, temores, inquietudes al docente, acudir siempre a él para superar sus dificultades; en caso contrario, se genera actitudes evasivas, reservadas o al silencio estratégico para no verse señalado como mal usuario de la lengua que aprende.

Otro modelo, es la interdependencia lingüista, propuesto por Cummins el año 1981, Casanny et al, (2007) y Martínez (2017), quienes afirman que el modelo Iceberg, establece que el conocimiento de una lengua implica conocimiento de una estructura superficial y una estructura profunda; cada miembro de una comunidad lingüística adquiere una competencia manifiesta de orden fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico que le permite interactuar con los usuarios del sistema de manera apropiada; por otro lado, una competencia subyacente; la relación con el mundo físico y simbólico, además de las relaciones sociales y actividades productivas, le ha permitido asimilar conocimientos, aprehendidos o por transferencia, también técnicas y habilidades, así como formas de convivir entre los miembros de la comunidad y con los de otra comunidad. Cummins, plantea que entre el nivel de estructura superficial de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) aparente hay un distanciamiento una de la otra, porque el sistema fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico semántico seguramente es distinto uno del otro; pero en la estructura profunda, ocurren procesos de tipo intelectual compartido por ambos sistemas. El aprendizaje de una segunda lengua (L2), implica que de pronto se aprenda o reaprenda nuevos códigos, distintas normas, nuevas convenciones en el plano formal del lenguaje; pero desde la estructura profunda, las referencias conceptuales sirven a ambos sistemas, las habilidades, técnica o procedimientos adquiridos operan para ambos sistemas, en el mismo orden las actitudes y los valores; con ello no se pretende sostener, que la estructura profunda sea inalterable, se modifica con la edad, con las experiencias, en tanto se empodere mejor de la L2 y siga vigente L1. En el encuentro de dos lenguas, sin bien es cierto que la estructura profunda es estable o relativamente estable, la estructura superficial es más dinámica y versátil; allí se generan diferencias y similitudes, aspectos que se interfieren o se pueden también transferirse uno al otro. Cuando se aprende castellano como segunda lengua y se tiene como lengua materna quechua, por ejemplo, el significante es /árbol/, pero la representación mental sigue aludiendo al árbol que crece al lado de la casa; cuando en la escuela de habla de /saber/, el estudiante de lengua y cultura quechua no está pensando en un saber conceptual como si está pensando en la episteme de la lengua y cultura occidental; para la episteme quechua /saber/, es un saber hacer, es un saber práctico; sin embargo, en la estructura superficial ya se ha incorporado el manejo de esta palabra; el maestro

que trabaja el castellano como segunda lengua tienen que saber estas consideraciones técnicas, incluso conocer la lengua de procedencia de los estudiantes, solo así puede aprovechar sistemática y estratégicamente la estructura subyacente para trabajar la estructura superficial; es decir, transferir habilidades adquiridas para modular las formalidades fonética fonológicas, morfosintácticas o léxico semánticos; por otro, lado cuidar las diferencias, porque estas como son distintas uno a otro sistema probablemente puedan generar dificultades, confusiones, demoras, por lo que el maestro las tiene que preveer o preparar aprendizajes graduales, reflexivas y conscientes de estas diferencias.

La enseñanza de segundas lenguas necesita recoger los aportes de distintos modelos, reformularlas si es necesario para hacerlas más pertinentes a las necesidades de atención de los estudiantes; en esa línea de reflexión, es conveniente admitir los aportes del modelo de análisis contrastivo de las lenguas en contacto para la enseñanza de segundas lenguas, propuesto inicialmente por Trager en año 1949, que posteriormente devino a ser lingüística contrastiva; se le acusa de ser meramente gramatical, pero los conceptos base de esta propuesta se pueden trabajar más allá de la estructura oracional. Martínez (2017) afirma, que el modelo de lingüística contrastiva (LC) fue consolidado por Fries y Weinreich entre los años 60, quienes consideran que los rasgos que diferencian a las lenguas en contacto son las que generaran dificultades, sustancialmente en el plano morfo-sintáctico, que implícitamente incluye el plano fonético-fonológico y léxico semántico. Su objetivo implica descripción de las gramáticas de las dos lenguas, con el objetivo identificar y predecir qué aspectos de la estructura y funcionamiento del sistema presentarán dificultades, por lo tanto, qué actividades estratégicas requieren, qué materiales serán necesarios. La LC tiene dos versiones: la teórica y la práctica. La LC teórica se encarga de describir las lenguas en contacto (dos o más), esto le permitirá establecer diferencias principalmente, pero también semejanzas. La LC práctica estudia cómo una categoría X es común a ambas lenguas, y las emplea como recurso para superar las dificultades diferenciales; sobre todo tiene sumo cuidado, cómo incorporar categorías nuevas y distintas; en este momento es cuando se hace necesario plantear actividades estratégicas (AE). El análisis contrastivo entre quechua y castellano, por ejemplo, desde el componente fonético fonológico 15 fonemas son comunes a ambos sistemas, 8 fonemas son exclusivo del castellano; entonces, las similitudes se tienen que aprovechar al máximo para desarrollar de manera más grata el aprendizaje del castellano en condición de segunda lengua; mientras que, en los sonidos distintos a la lengua materna (quechua) como: /e/, /o/, /b/, /d/, /f/, /g/, /j/, /rr/, se tendrá sumo cuidado, porque probablemente haya dificultades como es natural, para eso se determinará actividades estratégicas, materiales, sistemas de evaluación para atender casos de interferencia con un criterio sistemático y gradual, por supuesto con

carácter transitorio. Para el sistema de acentuación en la lengua materna, este es estable en la penúltima sílaba y en casos excepcionales en la última sílaba; mientras que en el castellano es recurrente encontrar acentuación en la última (aguda), penúltima (llana), antepenúltima (esdrújulas), tras antepenúltima (sobreesdrújula); entonces, qué se prevee, que el manejo del sistema de acentuación en el castellano, probablemente se dé bastante inestabilidad; el maestro de segundas lenguas no puede pedir que la supere para el día siguiente, cuando este es un proceso gradual, progresivo; este procedimiento debe repetirse en el componente morfosintáctico y léxico semántico, contrastar los componentes de ambos sistemas, identificar similitudes y diferencias para transferirlos o moderar las interferencias para un mejor y exitoso aprendizaje de una segunda lengua.

No puede faltar el modelo de los usos lingüísticos en la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, este modelo surge en el seno de la sociolingüística a partir de estudios del uso de las variaciones dialectales en distintas situaciones e interlocutores en el marco del encuentro de lenguas de uso privilegiado uno y uso restringido el otro; es decir, de uso oficial y uso no oficial en las regiones donde hay presencia de las lenguas llamadas minoritarias. Dorian (2014) distingue tres usos lingüísticos: referencia, situación y necesidad de uso. La referencia de uso, es cómo debe ser, es el conocimiento epistémico de la lengua, lo que dicen los libros, la normativa, lo que se predica en la escuela; es decir, es el conocimiento teórico de la lengua, el aprendiente de castellano en condición de segunda lengua ha recibido conceptos, referencias cómo es la lengua y qué características debe identificarla; también se presentan sujetos de referencia, modelos de uso oral y escrito. La situación de uso, implica cuan propicio es la situación para poner en práctica la lengua meta, con distintos interlocutores y temas de conversación, en la familia, escuela y la comunidad; si en la familia es relegado y descuidado, en la escuela avergonzado, silenciado, en la comunidad expuesto a otros sistemas, entonces, la situación es adversa, contraproducente a lo que se haya trabajado en la escuela como referencia de uso. La necesidad de uso, es aquella oportunidad real de uso de la lengua meta, es todo pretexto que el docente pueda generar para hacer práctica de la lengua en situaciones comunicativas reales, en actividades cotidianas, para asuntos utilitarios, en resolución de situaciones comunicativas, en discursos diseñadas gradualmente. Al sistema educativo, a las escuelas, a muchos docentes no les interesa este asunto; no puede haber desencuentro entre estos tres usos de la lengua, se dice cómo debe ser, pero ni el mismo docente practica esta forma de hablar y escribir, ni hay coincidencia con los materiales que lee o escucha; desde escuela, desde el área de comunicación se tiene que gestionar situaciones de uso en los entornos más inmediatos; para ello, se debe tener voluntad más allá de los horarios y las actividades curriculares; la calidad académica y profesional del

maestro de segundas lenguas, significa enseñar la segunda en uso y funcionamiento, priorizar las habilidades comunicativas pragmáticas que las habilidades meramente lingüísticas, entender que la lengua es un fenómeno consustancial a la vida en hombre en sociedad y, como tal, de naturaleza sociocultural viva.

Discusión

La investigación se ha centrado en la lingüística textual, teoría científica, modelo estratégico y enfoque comunicativo interactivo, dejando a un segundo plano el estudio oracional de la comunicación pedagógica. El objetivo principal de esta investigación fue describir la influencia de las estrategias didácticas en el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral, la lectura y comprensión de textos y la enseñanza de una segunda lengua. Los resultados obtenidos en este trabajo se derivan del análisis de los datos en relación con las principales competencias del área de comunicación. El docente debe implementar un conjunto diverso de estrategias en el aula, no limitándose solo a los aspectos curriculares o conceptuales, sino también creando un espacio de diálogo donde se apliquen diversas estrategias para la comprensión y producción de textos. De este modo, no solo se refuerza lo curricular, sino también la metacognición, la comunicación y la conciencia del aprendizaje en los estudiantes. Gómez y Oyola (2012) afirman que las estrategias didácticas de enseñanza son los procedimientos y recursos que los docentes emplean para fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes. Así, el rol del docente va más allá de la simple instrucción, buscando contribuir a la interacción de los estudiantes con los materiales y recursos didácticos, orientados a la construcción de conocimientos y significados a partir de su experiencia personal y de manera colaborativa en el aula, fomentando la interacción, el intercambio verbal y la retroalimentación entre los miembros del grupo.

Los estudios relacionados a la didáctica de la comunicación están circunscritas al estudio del español o castellano en condición de lengua materna, como señala Acuña (2015), Zaga (2018), Domínguez (2021), Abarca (2022), lo cual permite encontrar mejoras en el desarrollo de las competencias en el área de comunicación aplicando estrategias didácticas innovadoras, más allá de idea reduccionista, homogeneizadora y sustractiva que preocupa más a la enseñanza del castellano como segunda lengua; es decir, los estudiantes hacen todo el esfuerzo en empoderarse de la lengua oficial, pero sin asistencia, ayuda o guía de maestros preparados. López (2003) advierte que la planificación del tratamiento del castellano como segunda lengua carece de seriedad, porque no parte de un diagnóstico sociocultural, sociolingüístico ni psicolingüístico de la realidad; es más, los materiales editados por Ministerio de Educación: *Aprende conmigo 1, 2, 3*, propone actividades aludiendo más contenidos de cultura hispana, no se

hace referencia a la lengua y cultura materna de los estudiantes; la mayoría de los materiales tienen esta característica. López cuestiona, además, la preeminencia de la lengua escrita, la misma que toma como referencia la versión académica literaria como modelo a aprender; en efecto, en la didáctica del castellano como segunda lengua, el lenguaje es más oral que escrito; en tal sentido, es necesario desarrollar la competencia de escucha activa y otras habilidades blanda para generar espacios creativos que permitan desarrollar integralmente las cuatro habilidades comunicativas básicas: saber hablar, saber escuchar, saber leer y saber escribir. Esto amerita esfuerzos para allanar el derrotero innovador para procurar el empoderamiento del castellano como primera y segunda lengua.

Conclusiones

1. El enseñar y el aprender son procesos didácticos interactivos en los que los alumnos se expresan y comprenden entre unos y otros. Esto implica que el saber no lo tiene únicamente el profesor, sino el aula como sub-comunidad de aprendizajes mutuos, donde el docente propicia espacios de diálogo y conversación, de discusión y debate, en los que la oralidad se constituye en una herramienta didáctica sustantiva basada en la *interactividad e intersubjetividad*.
2. Las estrategias didácticas son necesarias para promover la expresión y comprensión de textos y discursos en los estudiantes de todos los niveles educativos, con el fin de formar una personalidad competente, autónoma y creativa.
3. Los docentes, en su labor diaria, deben utilizar las herramientas adecuadas para mejorar la comprensión y producción de textos, promoviendo así el hábito de la lectura, la reflexión crítica y la creatividad en los estudiantes.
4. La didáctica de segundas lenguas tiene carácter básico y funcional al modelo sustractivo, desprovista de fundamento filosófico, epistémico, teórico y metodológico inspirado en la realidad del país, la región y la comunidad educativa; por lo que urge una política de lenguas y culturas que visibilice y valore a las 48 lenguas, 60 identidades culturales y 55 pueblos originarios.
5. Los estudios de didáctica de segundas lenguas están centrados en el enseñar, antes que en el aprender; por tanto, la enseñanza de segundas lenguas debe ser transdisciplinar, enmarcado en la sociolingüística, psicolingüística, pragmática, neurolingüística; lo cual permite comprender cómo se aprende las segundas lenguas, puesto que el aprendiente realiza una serie de operaciones mentales para adquirir y refinar sus conocimientos, sus habilidades y destrezas para desarrollar su competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

- Abarca, E. (2022). *Estrategia didáctica para desarrollar la expresión oral en los estudiantes de Educación Inicial de un Instituto Superior Pedagógico de Cusco*.
- Acuña, V. (2015). *Estrategia didáctica fundamentada en la comunicación asertiva para mejorar las relaciones interpersonales entre tutores y estudiantes*.
- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Random House.
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa*. CIBFM
- Bombini, G. (2024). *La oralidad, la lectura y la escritura y sus implicancias en los Procesos de enseñanza e investigación*. Cátedra doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Casanny, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. GRAÓ
- Chomsky, N. (1998). *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamiento*. Editorial Paidós.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Domínguez, F. (2021). *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la comunicación lingüística en el área de lengua y literatura de los estudiantes de Establecimientos Fiscales de Educación General Básica Superior del distrito 24 D01 Circuito 03, año 2020*.
- Dorian, F. (2014). *Pragmática y sociolingüística*. Ecoe Ediciones
- Espinoza Freire, E. E. (2018). *El problema de investigación*. Revista Conrado, 14(64), 22-32.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco.
- Freire, P. (1998). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Gómez, B. y Oyola M. (2012). *Estrategias didácticas basadas en el uso de tic aplicadas en la asignatura de física en educación media*. Escenarios • Vol. 10, No. 1, enero-junio de 2012, págs. 17-28.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística: entre el deseo y la realidad*. Octaedro.
- López, L. (2003). *¿Dónde estamos en la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?* En Jung, I. y López, L. Abriendo la Escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (pp. 39-71). PROEIB ANDES

Martínez, V. (2017). *Modelos de enseñanza segundas lenguas*. Salamanca.

Monsalve, M. (2019). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. Revista Educación y Pedagogía, 21(55), 189-210. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766>

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura*. De la emoción a la comprensión de las palabras. Madrid; Alianza Editorial.

Peirce, C.S. (2014). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.

Pozzi-Escot (1989). *Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú*. En Ballón, E. y Cerrón-Palomino, R. (1989). Diglosia linguo-literaria (pp. 51-72). Conytec-GTZ

Rivero, T. (2021). *Metodología de la investigación científica*. Rivero's

Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tusón, A. (1995). *Las cosas del decir*. Barcelona; Ariel.

Zaga, G. (2018). *Los procesos didácticos y su aplicación en el Área de Comunicación en la Institución Educativa Inicial N° 332 Juliaca*



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Investigación y Educación del Instituto Especializado de Investigación la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.. Es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.