

Universidad de Ciencias Pedagógicas
“Enrique José Varona”

Facultad de Lenguas Extranjeras

Departamento Lengua Inglesa

Metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en la
modalidad semi-presencial de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas
Extranjeras, Inglés

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: M.Sc Aracelis Góngora Perdomo

La Habana, 2013

Universidad de Ciencias Pedagógicas
“Enrique José Varona”

Facultad de Lenguas Extranjeras

Departamento Lengua Inglesa

Metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en la
modalidad semi-presencial de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas
Extranjeras, Inglés

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: M.Sc Aracelis Góngora Perdomo

Tutores: Dr.C Sergio Antonio Font Milián

Dr.C Sonia Fernández González

La Habana, 2013

Agradecimientos

Muchas personas brindaron su ayuda incondicional en la realización de esta tesis.

Mis respetos y agradecimientos para:

- ❖ Mis tutores, Dr. C. Sergio Font y Dr. C. Sonia Fernández, por transmitirme todo el conocimiento y experticia que los caracteriza, sin ellos estos resultados no hubieran sido posible.*

- ❖ Mi hija Rachel, por comprender las horas de atención que no le dediqué y mi esposo Alcides por su ayuda y soporte espiritual y científico.*

- ❖ Mi madre y hermanas por su apoyo ilimitado.*

- ❖ Todas las bibliotecarias de la facultad de Lenguas Extranjeras, en especial a Lourdes.*

- ❖ Todos los compañeros de trabajo que me alentaron y se preocuparon por los resultados obtenidos en las diferentes etapas de la investigación; en especial a: Dr.C. Miriam López, M.Sc Rafael Valdés y M.Sc. Carlos Martínez.*

A todas y todos, muchas gracias.

A: mi adorada hija

SÍNTESIS

En la tesis se presentan los resultados de una investigación que tiene por objetivo rediseñar una metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés en los estudiantes de la modalidad semi-presencial de la carrera Lenguas Extranjeras, Inglés de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.

Partiendo de un enfoque dialéctico materialista se utilizaron diversos métodos de investigación: teóricos, empíricos y matemático-estadísticos. Éstos permitieron estudiar los antecedentes y la concepción asumida para el tratamiento de las habilidades de comunicación oral, determinar las necesidades de los estudiantes y docentes, valorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés por los profesores de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad objeto de estudio y tabular la información recopilada de los instrumentos aplicados.

Como resultado de este proceso, se elaboró una metodología sustentada en principios, métodos y procedimientos, así como recomendaciones metodológicas para la aplicación de los principios. Ésta consta además de la contextualización de un ciclo de aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos para la población objeto de estudio y un sitio web como apoyo al trabajo independiente de los estudiantes; lo que contribuirá al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las actuales exigencias del modelo del profesional encaminado a la formación de una cultura general e integral, así como dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje del Inglés en los diversos niveles del Sistema Nacional de Educación.

La pertinencia de la metodología se determinó por el método Criterio de experto utilizando la metodología: Método Delphi. La constatación empírica mediante la observación, la prueba pedagógica oral y la encuesta, permitieron la triangulación metodológica de la factibilidad práctica de la misma.

ÍNDICE

Pág

Introducción	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL	11
1.1 Principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa	11
1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi-presencial	15
1.2.1- El desarrollo de habilidades orales en Inglés en la modalidad semi-presencial	20
1.2.2 Presupuestos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés	28
1.2.2.1 El trabajo independiente: método de enseñanza esencial en la modalidad semi-presencial	35
1.3 Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Lengua Inglesa	39
1.4 La utilización de los recursos tecnológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras	43
Consideraciones finales del capítulo	46
CAPÍTULO 2. DETERMINACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA METODOLOGÍA PARA LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL	47
2.1 Diagnóstico de exploración inicial del desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés en los estudiantes de la modalidad semi- presencial de la carrera Lenguas Extranjeras, inglés	47
2.1.1 Auto-valoración de los estudiantes en cuanto a su preparación para el desarrollo de habilidades de comunicación oral	48
2.1.2 Caracterización del nivel de preparación metodológica de los profesores de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi- presencial	54

2.1.3 Resultados de la observación a clases y la prueba pedagógica oral	59
2.2 Caracterización del programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi-presencial	64
Consideraciones finales del capítulo	65
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA PARA LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL	67
3.1 Fundamentos teóricos de la metodología	67
3.2 Estructura de la metodología	70
3.3 Principios para la metodología en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi-presencial	70
3.4 Caracterización metodológica de la clase encuentro de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi-presencial	86
3.5 El ciclo del PEA de los contenidos de la lengua inglesa en la modalidad semi-presencial	96
3.6 Evaluación de la metodología	112
3.6.1 Proceder metodológico y resultados en la aplicación del Método Delphi	112
3.6.2 Constatación empírica de factibilidad práctica	115
Consideraciones finales del capítulo	118
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

Instruir y educar se considera el encargo social de los pedagogos. La profesión de enseñar requiere de un proceso de formación para lograr la apropiación de conocimientos, formación de hábitos, desarrollo de habilidades y cualidades propias de un educador de cualquier ciencia, incluyendo los profesores de idioma Inglés.

El proceso de formación de profesores de inglés se materializa mediante dos modalidades de estudio; la presencial (MP) a la que ingresan estudiantes graduados de 12 grado, y la semi-presencial (MSP).

Esta última es el marco donde se desarrolla la presente investigación. A partir de la sistematización teórica a diversas fuentes¹ y el análisis de algunos conceptos de este término (Ver anexo 1), se contextualiza y define la modalidad SP para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa como: “*Variante organizativa del plan de estudio, que va dirigida a estudiantes que realizan sus estudios después de la jornada laboral, que se desarrolla fundamentalmente por encuentros e incluye al trabajo independiente extra clase, mediado por los medios bibliográficos y tecnológicos, como vía fundamental para la apropiación de contenidos lingüístico-comunicativos; permitiéndoles desarrollar competencia lingüística, discursiva, socio-cultural y estratégica para comunicarse; así como tener un modo de actuación propio de un profesional de la Educación*”. (Definición operacional)

En esta modalidad la actividad presencial fundamental es la clase encuentro. En la Resolución Ministerial 210/07 se define como: “... *el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiado por los alumnos; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos*” (MINED, 2007: 27).

¹ Galarza 1996; Heinze, A. & C. Procter 2004; MES 2006; García 2008; Román 2011

De esta definición se infiere la necesidad de ejecutar un amplio y progresivo empleo de los medios de enseñanza y las tecnologías educativas que posibiliten el aprendizaje independiente del estudiante. Conjuntamente, una de las metas a cumplir en esta modalidad debe ser disponer de ayudas pedagógicas presenciales que posibiliten, en función del tiempo y los recursos disponibles, que los profesores guíen, apoyen y acompañen al estudiante en su aprendizaje.

Por consiguiente, la misión instructiva más importante del profesor es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes brindándoles el sustento teórico-metodológico necesario para que se apropien de conocimientos y desarrollen habilidades, destrezas y estrategias que les permitan regular su propio aprendizaje.

En los inicios del proceso de formación de profesores de Inglés para esta modalidad, los trabajadores interesados debían cumplir ciertos requisitos: ser graduados de escuelas de idioma, estar laborando en el sector educacional al menos por un curso académico y haber obtenido resultados satisfactorios en su quehacer laboral. Estos requerimientos facilitaban el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), ya que ingresaban al centro con determinadas habilidades en relación al idioma Inglés.

Actualmente, instruirlos como profesores de idioma se ha hecho más complejo por la diversidad de estudiantes, con diferentes características socio-culturales y laborales.

En este sentido, a partir de las transformaciones continuas de los planes curriculares, y debido al déficit de maestros primarios de Inglés, se ha dado la oportunidad de cursar estudios en esa especialidad a los docentes de este nivel de enseñanza. Éstos, a pesar de tener aptitudes y haber recibido influencias educativas y académicas en su formación, continúan arribando a la carrera con dificultades relacionadas al dominio del idioma inglés; lo que problematiza la calidad del proceso teniendo en cuenta las características de este tipo de curso.

Por otra parte, se le concede el derecho de especializarse a trabajadores de otros organismos e instituciones en dependencia de sus necesidades en

cuanto a la superación y capacitación profesional; los cuales al igual que los maestros primarios ingresan a la carrera sin un dominio básico de la lengua inglesa.

En el modelo del profesional de la carrera se delimita que, entre otros, los objetivos a lograr en los estudiantes son el desarrollo de la competencia didáctica y comunicativa en idioma Inglés. Esto presupone que sean capaces de interactuar oralmente y de forma escrita en diferentes situaciones y contextos. Para ello se hace imprescindible que adquieran competencia lingüística, cognitiva, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural para conseguir los resultados antes mencionados.

Varios investigadores² han realizado estudios en relación con el PEA del Inglés. En Cuba, diversos pedagogos han investigado cómo se desarrolla éste PEA como lengua extranjera. Se conoce que, entre otros, Medina (2001) efectuó un estudio concerniente al proceso de comunicación. Por su parte, Font (2006) realizó una profunda investigación relacionada al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en el contexto de la secundaria básica.

De igual manera, Mijares (2008) propuso una metodología para la profesionalización pedagógica en la formación inicial desde la Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI). Sin embargo, en los referentes teóricos consultados se aprecia que esta temática no ha sido profundamente abordada en el contexto de la modalidad semi presencial de la Carrera Lengua Inglesa para la formación de profesores.

Estudios realizados por la autora durante los cursos escolares 2009-2011 evidencian la necesidad de investigar la problemática del desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en esta modalidad. Se realizó un análisis documental al programa de la disciplina PILI y se usó la observación como método de investigación, además del análisis de los resultados de las actividades científico-metodológicas desarrolladas en la institución donde se

² Anthony 1963, Brown 2005, Breen 1980, Brown 1994, Bowen 1996, Byrne 1989, Edwards 2005, Hadfield 1996, Krashen 1982, Nunan 1989, Richards 2001, Ur 1996.

enmarca la investigación, constatando las siguientes situaciones problemáticas:

- Las horas clases asignadas en el plan de estudio para la disciplina PILI en la modalidad SP son 536 menos en comparación con la MP, lo que constituye un reto para el logro de los objetivos siguiendo la misma metodología en ambas modalidades.
- Tanto los programas de la disciplina como de las asignaturas incluyen demasiados contenidos para el tiempo con que se cuenta para su introducción y práctica.
- El trabajo independiente extra clase es medular para esta modalidad. Sin embargo, en los programas de asignaturas de la PILI no aparecen orientaciones metodológicas para la orientación y control de éste.

En clases observadas por la autora y autoridades académicas de la facultad se evidenció lo siguiente:

- Los programas están diseñados con una concepción comunicativa pero los profesores, en ocasiones, asumen un enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua extranjera.
- Insuficiente orientación hacia los objetivos de las tareas por desarrollar tanto en los encuentros presenciales como de estudio independiente extraclases.
- Persisten insuficiencias en la implementación metodológica del ciclo de aprendizaje y en el tratamiento a la corrección de errores.
- No siempre se garantiza un uso apropiado del tiempo, para el desarrollo de las tareas de aprendizaje en el desarrollo del encuentro.
- Con frecuencia, no se propicia el desarrollo de la competencia de discurso.
- El diseño de los trabajos independientes extra clases carecen de orientación, no propician el uso de la lengua a nivel productivo o creativo, ni contribuyen al desarrollo del autoaprendizaje.

Por consiguiente, la realidad del PEA del inglés en los estudiantes de la modalidad SP no ha arrojado los resultados esperados, ya que:

- El desempeño de los estudiantes en su interacción comunicativa es insuficiente.
- Se les dificulta la comprensión de la información oral y/o escrita tanto monologada como dialogada, por lo que les es difícil asimilar la información contenida en la literatura de la especialidad y buscar información científico metodológica para su auto preparación en los componentes académico, laboral e investigativo.
- Los estudiantes no llegan a la etapa de práctica comunicativa integradora con el mínimo de preparación necesario.
- En los resultados docentes se constatan insuficiencias en el proceso; ya que el porcentaje de calidad alcanzado en el curso 2009-2010 fue de 36,4 % debido, entre otras razones, a la falta de propiedad, coherencia y corrección lingüística con que se expresan los estudiantes en el acto comunicativo. Además, los resultados de los exámenes estatales de los cursos 2010 al 2012 se vieron afectados debido al nivel de dominio de la lengua inglesa con que arriban los estudiantes al 5to año de la carrera.

Por consiguiente, en la práctica pedagógica actual se constatan insuficiencias metodológicas en el tratamiento a los contenidos lingüístico-comunicativos tanto en el encuentro presencial como en el trabajo independiente extraclasses resultando inadecuada para desarrollar habilidades de comunicación oral en los estudiante y un pensamiento lógico y creador. Esto se contrapone al estado ideal al que se aspira en la modalidad objeto de estudio, en el cual la metodología debe favorecer a la formación de hábitos, desarrollo de habilidades orales y estrategias de autoaprendizaje que permita la implicación del estudiante en la apropiación del conocimiento bajo la orientación del profesor, pero de manera independiente.

A partir de esta contradicción se plantea el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés en los estudiantes de la modalidad semi-presencial de la carrera Lenguas Extranjeras: Inglés?

Como objeto de estudio se asume el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de comunicación oral en Inglés, y como campo de acción la metodología para el desarrollo de las habilidades de comunicación oral.

Para abordar el problema, la investigación tiene como objetivo: Diseñar una metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en los estudiantes de la modalidad semi-presencial de la Carrera Lenguas Extranjeras: Inglés.

Con el propósito de darle cumplimiento al objetivo se trabajó con las siguientes preguntas científicas:

- 1) ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de comunicación oral en la enseñanza de idioma para la formación de maestros?
- 2) ¿Cuál es la situación actual del PEA de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial?
- 3) ¿Qué metodología puede ser utilizada para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés en los estudiantes de la modalidad SP de la carrera Lenguas Extranjeras: inglés?
- 4) ¿Qué factibilidad tendrá la metodología diseñada?

Consecuentemente se elaboraron las tareas investigativas para dar respuesta a las preguntas antes planteadas:

- 1) Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el PEA de las habilidades de comunicación oral en la enseñanza de idioma para la formación de maestros.
- 2) Caracterización del PEA de la disciplina PILI en la modalidad SP.
- 3) Diseño de una metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés en los estudiantes de la modalidad SP de la carrera Lenguas Extranjeras: inglés.
- 4) Constatación de la pertinencia teórica de la metodología diseñada a partir de las valoraciones conclusivas de los expertos consultados.

5) Validación de la factibilidad de la metodología diseñada.

Los **métodos** utilizados fueron los siguientes:

➤ Del nivel **teórico**:

- **Análisis y síntesis:** Se empleó para analizar y profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con las habilidades de comunicación oral en inglés; así como poder organizar la tesis a partir de la bibliografía consultada y los resultados de la información obtenida por medio de los instrumentos aplicados para la elaboración de la propuesta.
- **Histórico y lógico:** Propició el análisis de los antecedentes, orígenes y evolución del desarrollo de las habilidades de comunicación oral en Inglés, así como la metodología utilizada para su aprendizaje.
- **Inducción-Deducción:** Permitted establecer las relaciones esenciales entre los hallazgos empíricos, la información recopilada en los documentos normativos y los argumentos de diversos autores que sustentan teóricamente la investigación.
- **Enfoque de sistema:** Posibilitó comprender la esencia del problema vinculado a la metodología empleada para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés, y contribuyó a la elaboración de la metodología teniendo en cuenta la concatenación y subordinación de los elementos que integran la misma.
- **Modelación Teórica:** Permitted reproducir y analizar los nexos y relaciones de los elementos que integran la propuesta metodológica a partir de asumir los principios, métodos y procedimientos para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés.

➤ Del nivel **empírico**:

- **Observación:** Permitted diagnosticar el estado actual de la metodología utilizada en la disciplina PILI en la modalidad SP y el nivel de desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés por parte de los estudiantes

demostrado en clases. Luego de aplicar la metodología diseñada, la observación permitió constatar su factibilidad práctica.

- Encuesta (a docentes): Posibilitó obtener información respecto al desarrollo de la metodología de la disciplina PILI en la modalidad SP.
- Encuesta (a estudiantes): Permitió corroborar la información con respecto al PEA del inglés, así como el nivel de dominio de las habilidades de comunicación oral.
- Criterio de experto: Posibilitó determinar si la metodología es pertinente a partir de la competencia de los expertos y de sus criterios como resultado de las valoraciones conclusivas de éstos.
- Prueba pedagógica oral: Permitió constatar el desarrollo de habilidades de comunicación oral alcanzado por los estudiantes en el estudio diagnóstico y luego de la implementación de la metodología diseñada.
- Análisis documental: Fue de gran utilidad en la obtención de información empírica refrendada en los planes de estudio, programas, orientaciones metodológicas de la disciplina PILI, actas de culminación de estudio y de exámenes de PILI.

➤ **Matemático- estadísticos:**

- Análisis porcentual: Permitió tabular e ilustrar el análisis de los datos obtenidos sobre el objeto de estudio a través de la aplicación de diferentes instrumentos.
- Método Delphi: Posibilitó seleccionar a los expertos y posteriormente, determinar el grado de adecuación de cada aspecto de la propuesta según la opinión de los expertos consultados.
- La varianza: Para corroborar la variabilidad o dispersión de las opiniones emitidas por los expertos en relación con el conjunto de aspectos de la propuesta elaborada.

- **Media aritmética:** Fue utilizada en la segunda ronda de criterio de experto para calcular el promedio de las opiniones emitidas por estos en relación con los valores descriptivos estadísticos obtenidos en la primera ronda.

Población y Muestra: Para la realización de la investigación se tomó como población 111 estudiantes de tercero a quinto años de la modalidad SP de la carrera Lenguas Extranjeras: inglés de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”; y 12 profesores de PILI.

Para la selección de la muestra se aplicó la técnica de muestreo probabilístico aleatorio simple, donde todos los integrantes de la población tienen la misma posibilidad de formar parte de la muestra. Se seleccionaron estudiantes de todos los grupos; 12 de tercer año, 26 de cuarto y 26 de quinto año; los cuales representan el 57,65 % y los 12 profesores que representa el 100% del total de estos.

La **contribución a la teoría de la didáctica de las lenguas extranjeras** consiste en los principios que se proponen, que orientan todo el ciclo de aprendizaje a partir de recomendaciones metodológicas específicas en el contexto de la modalidad SP. Además, se elaboró una serie de definiciones conceptuales propias del contenido del ciclo de aprendizaje para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la modalidad objeto de estudio.

La **significación práctica** está dada en una metodología para la enseñanza del inglés en la modalidad objeto de estudio, que incluye un sitio web como apoyo al trabajo independiente extraclase que deben realizar los estudiantes.

La **novedad científica** de la tesis estriba en la contextualización de un ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés como lengua extranjera en la modalidad SP, lo cual no ha sido encontrado en investigaciones realizadas en Cuba, ni abordado en la literatura internacional consultada referidas al proceso de formación de profesores de esta lengua.

Estructura de la tesis

La tesis consta de Introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía, y anexos. El capítulo uno presenta los fundamentos teóricos – metodológicos principales del proceso de comunicación oral en la lengua extranjera; y se precisa la concepción del método trabajo independiente que sirve de base a la metodología que se propone. En el segundo se muestran, a partir del análisis de los resultados de los instrumentos aplicados, la situación actual de la metodología de la asignatura objeto de estudio, así como el desarrollo de habilidades orales alcanzado por los estudiantes. En el tercer capítulo, se expone la metodología que se propone; así como el resultado de las valoraciones conclusivas de los expertos y la factibilidad práctica de la misma.

Los **resultados preliminares de esta investigación** han sido socializados en diferentes tipos de eventos e intercambios científicos:

- La comprensión auditiva como vía para la adquisición del idioma extranjero. Ponencia presentada en jornada científica de la Facultad de Lenguas Extranjeras. Abril, 2010
- Las bases de la comunicación verbal y su relación con la habilidad de comprensión auditiva como vía para la adquisición del idioma extranjero. Evento Pedagogía 2011y evento de la convención anual del grupo de especialista de la lengua inglesa.
- La comunicación oral en Inglés en la prevención del consumo de sustancias tóxicas en adolescentes, jóvenes y adultos. Universidad 2012.
- Supplementary materials in the English class. Teaching Knowledge Test Networking Event. March 2012
- Principios metodológicos para la formación de profesores de idioma Inglés de la modalidad semi presencial desde la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Evento por una clase mejor. 2013
- Contextualización de un ciclo de enseñanza-aprendizaje para la enseñanza del Inglés en la formación de maestros en la modalidad semi-presencial.

Evento de la convención anual del grupo de especialista de la lengua inglesa. Diciembre 2013.

Artículos publicados:

- El procesamiento matemático-estadístico de la información pedagógica en las investigaciones educativas: El método de consulta o criterio de experto. 2009
- La comprensión auditiva y los medios audiovisuales en un idioma extranjero. Revista Varona. 2011
- El trabajo independiente: Herramienta esencial en la modalidad semi presencial de la carrera Lengua Inglesa. 2012
- Supplementary materials in the English class. 2013
- The English class and social issues. 2013

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL

En el presente capítulo se sistematizan los referentes teórico-metodológicos generales del proceso de comunicación oral en inglés contextualizado en la modalidad SP. Se abordan los principios, enfoques, métodos y procedimientos que rigen su enseñanza. Se asume el método trabajo independiente y la implementación de estrategias de aprendizaje para desarrollar habilidades de comunicación.

1.1 Principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa

El contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera constituye, fundamentalmente, un proceso interactivo en el que intervienen numerosos factores que repercuten en mayor o menor medida en su desarrollo. La comunicación verbal como proceso básico para el desarrollo del individuo deviene fuente de socialización y aprendizaje, y dentro de las lenguas extranjeras adquiere un valor trascendental.

De ahí se deriva la importancia de desarrollar las habilidades orales dentro del proceso, que se basa en el principio rector de la comunicabilidad (Antich, 1987). Este principio es una categoría de la metodología que se relaciona con el concepto de enseñar la lengua como medio de comunicación.

Por su influencia, puede considerarse el principio rector de la enseñanza del Inglés en estrecha relación con las leyes generales de la didáctica que dan origen a un sistema de principios que definen las formas de su aplicación.

En este sentido, Klingberg declara: “los principios didácticos generales constituyen una expresión de las leyes que rigen la enseñanza; por lo que son fundamentos de su dirección y determinan la acción pedagógica del profesor” (Klingberg, 1972: 243).

Varios pedagogos³ han formulado sistemas de principios. En ellos se aprecia unidad de criterio en el contenido de algunos de los principios como el de cientificidad, accesibilidad, asequibilidad y solidez de los conocimientos.

En la presente investigación se asumen los principios de la didáctica general de Klingberg, los que tienen vigencia en todas las disciplinas; incluyendo la Lengua Inglesa (LI). A continuación se enuncian los principios didácticos generales:

“Unidad de la instrucción científica y la educación socialista integral, sobre la base del marxismo-leninismo; Combinación de la enseñanza con el trabajo productivo y la unidad de la teoría con la práctica; Planificación y sistematización de la enseñanza; Articulación horizontal del trabajo en la enseñanza; Papel conductor del maestro y la autoactividad de los alumnos; Asequibilidad en la enseñanza; Atención individual al alumno sobre la base del trabajo en colectivo; Observación directa; Constante consolidación de los resultados” (Klingberg, 1972: 245).

Al analizar estos principios como fundamentos generales, se aprecia el nivel de abstracción superior en su formulación. En estudios realizados sobre su aplicación concreta a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, Antich (1988) realiza una contextualización de los mismos y declara los de mayor aplicación en ésta especialidad: “Cientificidad, aprendizaje educativo, percepción sensorial directa, sistematización, accesibilidad, asequibilidad, asimilación activa y consciente, consolidación o solidez en la asimilación de los conocimientos, y estudio independiente” (Antich, 1988: 49).

En el PEA de la disciplina PILI éstos no funcionan independientes unos de otros, sino de manera integrada en su condición de elementos de un sistema. Al analizar los contenidos de estos principios, asumimos que su aplicación se manifiesta, entre otras, en las siguientes acciones pedagógicas (Antich, 1988: 49-58):

³ Klingberg 1972:245; Savin 1976:78; Danilov, 1985:145; Labarrere 1988:56.

- Los hechos, conocimientos y conclusiones que se presentan a los estudiantes son objetivamente reales, comprobados científicamente y parten de una base metodológica marxista-leninista.
- Se aprovechan, mediante la instrucción, las potencialidades educativas de los temas a impartir; sobre la base del enfoque materialista-dialéctico de los fenómenos de la lengua para crear convicciones científico-ideológicas, conducta de moral socialista, sentimientos estéticos y valores humanos. Esto se realiza mediante el análisis de obras literarias, canciones, poesías, refranes y temas de la vida cotidiana; entre otros.
- Se utilizan medios auditivos y visuales para representar los fenómenos lingüísticos; por ejemplo: modelos, tablas, diagramas, imágenes, entre otros.
- Se realiza un tratamiento sistemático a los contenidos sobre la base de un ordenamiento lógico-pedagógico.
- Se ordenan los contenidos y se organizan lógicamente y sistemáticamente las actividades que se deben realizar en clases y fuera de esta.
- Se asegura el tratamiento del estudio de los fenómenos lingüístico-comunicativos al nivel de capacidad de los estudiantes, de acuerdo con su desarrollo.
- Se aplica el principio de la dinámica de grupo y la atención individual para garantizar una participación activa y consciente.
- Se establece una secuencia lógica-psicológica del aprendizaje: comprensión, imitación, reproducción, producción y creación.
- Se implementan estrategias de aprendizajes que les permita a los estudiantes desarrollar habilidades para trabajar de manera independiente.

De igual manera, la autora citada hace referencia a los principios lingüísticos que operan en las clases de lenguas extranjeras: “El lenguaje es primeramente oral, el lenguaje es un sistema y cada lengua es un sistema en sí mismo, el lenguaje es comunicación, el lenguaje es la expresión de una cultura” (Antich, Rosa, 1987: 43).

Estos principios constituyeron la base esencial para la formulación de nuevos principios enunciados por otros autores, quienes asumen la primacía del lenguaje oral y la comunicación como eje central del PEA.

En este sentido, estudios realizados en diferentes momentos históricos por especialistas de lenguas extranjeras⁴, permitieron la formulación de principios que deben implementarse en el PEA del contexto donde fueron propuestos (Ver tabla 1.1).

Estos revelan la importancia que se le atribuye a la comunicación, como medio y fin del proceso. El uso de la estructura de la lengua en contexto, la función que desempeña la práctica en el desarrollo de habilidades y la enseñanza centrada en el aprendizaje, son aspectos de coincidencia por los especialistas.

Sin embargo, se aprecian diferentes posiciones teóricas respecto a la clasificación y determinación del contenido de éstos.

Se considera existen algunos elementos de gran importancia para el aprendizaje de un idioma que no fueron tenidos en cuenta como consenso de ideas en la formulación de los principios que han sido sistematizados. Estos son: la comunicación como medio de educación, la implementación de estrategias de aprendizaje y el trabajo investigativo.

Por su parte, Richards declara los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, ellos son:

“Convertir a la comunicación real en el foco de atención del aprendizaje de lenguas, facilitarles a los aprendices oportunidades para experimentar y usar lo que saben. ser tolerantes ante los errores, proveer oportunidades para desarrollar ambas: la corrección y la fluidez, integrar las cuatro habilidades lingüísticas y usar procedimientos inductivos en la enseñanza de la gramática” (Richards, 2002: 35).

⁴ Antich1987, Castellanos 1998, Agustín 2007, Acosta 2009, Jiménez 2010, Herrán 2011.

Autor	Antich de León	castellanos JC,	Agustín Iruela	Acosta, Rodolfo	Jiménez izquierdo	Agustín de la Herrán
País	La Habana, Cuba	Perú	España	Pinar del Río. Cuba	España	Camagüey, Cuba
Año	1987	1998	2007		2010	2011
Principios	<ul style="list-style-type: none"> • Principio del carácter comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Comunicabilidad). • Principio de la consideración de la lengua materna de los estudiantes. • Principio del carácter rector de la ejercitación. • Principio de la consideración de los elementos lingüopaisológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste de los componentes del proceso al objetivo, al aprendiz, y al contexto real de aprendizaje. • Carácter práctico, integrador y totalizador de los objetivos en sus dimensiones instructiva, educativa, y desarrolladora. • El aprendizaje de una LE como una dialéctica input-procesamiento-output a través de diferentes canales y modalidades. • El aprendizaje de la LE como proceso. • Máximo aprovechamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza centrada en la pronunciación (actividades capacitadoras) • Enseñanza centrada en el significado (actividades comunicativas) • Enseñanza centrada en el aprendizaje (actividades reguladoras y motivadoras) 	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza. • La comunicación como resultado, proceso, medio y principio de la enseñanza. • La enseñanza centrada en el aprendizaje. • La unidad del hacer, el sentir, el hacer y el crear. • La comunicación como medio de comunicación. • El contexto como base del conocimiento, el análisis y la producción de textos. • La enseñanza basada en tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los contenidos en torno a las tareas. • Uso de material auténtico. • Integración de las cuatro destrezas básicas. • Utilización de la lengua como vehículo de comunicación. • Utilización de situaciones comunicativas variadas, funcionales y significativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación flexible • Adaptación contextual • Clima distendido y gratificante • Participación activa • Satisfacción de los alumnos • Productividad • Conciencia de autoaprendizaje • Satisfacción docente

		<p>de las oportunidades de aprendizaje y uso de la LE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la LE como producto. • La reflexión sobre la actuación estratégica como recurso básico del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés 		<p>docentes comunicativo-interactivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo cooperativo: en pequeños grupos y en parejas. • La interdisciplinariedad, la multicausalidad y la diversidad. • La lengua como medio de comprensión y expresión de la cultura. • La interacción como dinámica del aprendizaje. • La consideración de la lengua materna y las condiciones de aprendizaje. 		
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 1.1: Principios para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Lengua Inglesa formulados por diferentes autores

Se considera que esto tiene dos implicaciones; una didáctica y otra metodológica: la primera es que se enseña a comunicar precisamente comunicando y la segunda es que la práctica de determinadas funciones comunicativas se debe convertir en el objetivo inmediato de cada clase de idiomas, donde las funciones se comportan como núcleo de los objetivos y los componentes de la lengua como medios para realizar dichas funciones.

De igual forma, Font (2006) asume los siguientes principios:

“Principio de la unidad de lo comunicativo y lo problémico; principio de la interacción desarrolladora entre los estudiantes, los estudiantes con el profesor, los estudiantes con el medio audiovisual, y los estudiantes con textos orales y escritos; principio del carácter contextualizado e interdisciplinario del proceso de enseñanza –aprendizaje; principio de la unidad metodológica entre la clase presencial y la videoclase.” (Font, 2006: 102)

El primero sintetiza la esencia de la metodología que propone el autor, sustentado en que el aprendizaje se produce a partir de la problematización de los fenómenos lingüísticos y culturales. Declara además, que la fuente de las contradicciones en el contenido no puede limitarse a conocimientos lingüísticos, sino que debe buscarse en el proceso de comunicación en su sentido más amplio.

El segundo principio establece la actividad interactiva del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa desde una perspectiva desarrolladora.

El tercero se relaciona con el carácter interdisciplinario del Inglés y su enseñanza basándose en el contexto social en el que se desarrolla el estudiante dentro y fuera de la escuela, el contexto de aprendizaje de la secundaria básica, el contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el lingüístico–cultural en que se enmarcan los contenidos, y su relación con la lengua y la cultura maternas.

Su último principio enfatiza en la preparación metodológica tanto de los profesores presenciales como de los virtuales para que actúen a partir de los mismos presupuestos metodológicos y se adquieran resultados satisfactorios.

Si se realiza un análisis de los diferentes principios que han sido sustentados por diversos investigadores, nos podemos percatar que todos centran su atención en la comunicación, no solo como medio sino también como fin del proceso

A partir de la contextualización del PEA de la disciplina PILI en la modalidad SP y teniendo en cuenta la sistematización teórica realizada, se proponen tres principios con sus correspondientes recomendaciones metodológicas para ser implementados en el proceso; los cuales complementan los principios didácticos generales de la enseñanza y constituyen el soporte teórico del ciclo de aprendizaje propuesto en la presente investigación. (Ver capítulo 3, epígrafe 3.3)

1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi presencial

La población de estudiantes de la modalidad objeto de estudio está compuesta por adultos, caracterizada por su heterogeneidad; ya que en los grupos existen diversidad de estudiantes en cuanto a: edades, ocupación profesional, intereses personales, procedencia social y nivel de desempeño.

En Cuba, la práctica educacional de jóvenes y adultos tuvo sus bases al momento de la declaración del Territorio Libre de Analfabetismo en 1961, conocida como la Primera Revolución Educacional. En este sentido, el PEA de este tipo de curso ha sido asumido en la interrelación con la cultura y como factor determinante en la transformación de la sociedad.

Generalmente, las investigaciones realizadas sobre la instrucción de adultos recaen en el impacto de las metodologías. Al respecto, varios investigadores⁵ del marco internacional, han centrado su atención en una ciencia que se encarga de garantizar el aprendizaje en la edad adulta, denominándola Andragogía.

Al igual que la Pedagogía y la Didáctica, los componentes que la integran: objeto, objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación conforman un

⁵ Alexander Kapp 1983, Malcon Knowles 1968 y 1990, Allard R. 1978, Dubis 1985, Ludojoski 1987

sistema y asume al objetivo como el componente rector del proceso. Además, la orientación es considerada un procedimiento esencial.

En Cuba la instrucción de jóvenes y adultos se centra en “la Pedagogía del adulto”. Su objeto de estudio es la educación de jóvenes y adultos como un proceso conscientemente organizado y dirigido en cualquiera de sus modalidades. Sobre la base de la Pedagogía se elabora la teoría y la metodología de su dirección y organización; se perfecciona lo establecido y se logran nuevas formas de organización, nuevos métodos y procedimientos partiendo de las características de los estudiantes y sus contextos sociales.⁶

En lo que respecta al PEA, se considera que la solución de tareas sólo es posible sobre la base de un enfoque complejo, comenzando por el mejoramiento del contenido, los métodos de enseñanza y terminando por el fortalecimiento de su base material de estudio.

Además, esta Educación se nutre de conocimientos científicos y culturales que posibilitan la adquisición de los niveles culturales requeridos para una participación social útil y transformadora, y enfrentar fundamentalmente muchas de las exigencias de la preparación para la calificación técnica de los trabajadores. ⁷

Por consiguiente, ésta debe considerarse como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente, en el cual el estudiante es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión, bajo la orientación del profesor.⁸

En este sentido, Bernaza y Lee (2002) declaran que la orientación juega un papel decisivo en cualquier actividad y comunicación humana. Se asume que durante el PEA que ocurre en semi-presencialidad es relevante su función, ya

⁶ Tomado de: Canfux, Jaime y Marbot, Enrique. Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas. Curso prerreunión. Congreso de Pedagogía. La Habana. 2003.

⁷ Tomado de: Jaime Canfux Gutiérrez y Enrique Marbot Jiménez. Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas subescolarizadas. S/M. S/F

⁸ Tomado de: Retos de la Pedagogía de Adultos para el Nuevo Milenio. Pedagogía 2000

que en este tipo de modalidad de estudio se exige un alto grado de independencia y creatividad por parte del estudiante para cumplimentar las actividades comunicativas.

Al relacionar el proceso de orientación con la teoría de la actividad del psicólogo ruso Leontiev (1984), se aprecia que éste define la actividad como categoría rectora. La concibe como un proceso de solución de tareas impulsado por un objetivo que está orientado y refleja una necesidad. A su vez reafirma la imposibilidad de aprender fuera de la propia actividad y que el cumplimiento de la acción incluye un determinado conjunto de operaciones.

Al respecto, Talizina (1988) plantea que la base orientadora de la acción (BOA) es el sistema de condiciones en que se apoya el estudiante al cumplir la acción. Esta autora enfatiza que las acciones y operaciones constituyen un mecanismo de conceptos propiamente psicológico, por tanto, intervienen como medio de formación de conceptos y éstos no pueden ser comprendidos sin la orientación a la actividad.

Conjuntamente, declara que la BOA depende, entre otros aspectos, de las peculiaridades del objetivo y objeto de la acción; del carácter y orden de las operaciones que entran en la acción y de los rasgos peculiares de los instrumentos utilizados.

Por su parte, Galperin (1982) expone que la acción incluye las partes de orientación, de ejecución, de control y de corrección. Éste especifica que *“la parte orientadora de la acción se dirige a la construcción correcta y racional de la ejecución, y que la efectividad de la BOA depende del grado de generalidad de los conocimientos que la conforman (orientaciones)... y con qué medio se obtiene la BOA”* (citado por Talizina, 1988: 23-24)

Al analizar los planteamientos de Galperin se comprende que de acuerdo con el medio de obtención, la BOA se le provee al estudiante en forma preparada o éste la obtiene de manera independiente.

A partir del análisis de diferentes posiciones teóricas⁹ respecto a la orientación como función didáctica del PEA, en la presente investigación se contextualiza y

⁹ Galperin 1982, Leontiev 1984, Bruner 1984, Talizina 1988, Mendoza 1994, Bernaza 2002

se asume como: *“el procedimiento que se realiza de forma sistemática en los encuentros presenciales para ayudar a los estudiantes en la formación de hábitos de estudio, apropiación de conocimientos lingüístico-culturales y desarrollo de la competencia comunicativa con el fin de lograr un aprendizaje desarrollador e independiente”* (Definición operacional).

La orientación ejerce un papel esencial en el PEA del Inglés en la modalidad objeto de estudio debido, entre otras razones, a que el adulto es disciplinado y sabe cumplimentar las orientaciones provistas mediante acciones y operaciones que le ayudan en el aprendizaje del idioma.

Al respecto, los estudios de la psicología de las edades revierten diversidad de criterios. El neurolingüista Wilder Penfield (1959) plantea que el cerebro de un niño tiene una capacidad especializada para aprender idioma, pero que esta disminuye con el pasar de los años porque la función cerebral relacionada al lenguaje se encuentra en el hemisferio izquierdo, y esa adquisición automática desaparece con los años. Por consiguiente, aunque el cerebro del adulto puede ser efectivo en otras direcciones, es usualmente inferior en lo que al idioma se refiere.

Este autor sugiere que la enseñanza de una lengua extranjera en personas adultas se centre en la solución de problemas principalmente, pero orientado por el profesor; ya que éstos han desarrollado la memoria, el intelecto y la capacidad de razonamiento lógico.

A diferencia de Penfield, Stephen Krashen (1980) visualiza el potencial del adulto para aprender idiomas de una manera más positiva, y declara que el éxito de su aprendizaje está en el enfoque de enseñanza que se utilice, el empleo de profesores experimentados y actividades que se enfoquen en el acto de comunicación.

Por su parte, Ur (2002) declara que a estas edades se han desarrollado las habilidades cognitivas y la auto-disciplina. Conjuntamente, la capacidad de concentración y comprensión es mayor en el adulto, al igual que el razonamiento lógico y el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, lo que puede ser útil en su desarrollo intelectual.

No obstante, requieren amplia ejercitación tanto para escuchar como para hablar en la lengua extranjera; por lo que su práctica debe realizarse dentro y fuera de contextos educativos. Esto está basado en la idea que necesitan adquirir nuevos hábitos de recepción y producción en el idioma, el funcionamiento de los aparatos auditivos y fonatorios han perdido flexibilidad para aprender otra lengua pues ya se han fijado los hábitos de la lengua materna, lo que implica que se limite a su vez la capacidad de imitación.¹⁰

Al analizar los presupuestos teóricos, se declara que es prioridad en la modalidad objeto de estudio tener consciencia de cómo trabajar con los estudiantes. Se debe delimitar correctamente los objetivos comunicativos de la clase, seleccionar los contenidos y relacionarlos con sus vigencias sociales y profesionales, planificar el tiempo de práctica y sistematización de las funciones comunicativas tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclases, implementar estrategias de aprendizaje que modelen cómo proceder en su trabajo; además de seleccionar correctamente los métodos de enseñanza, los procedimientos, las técnicas de corrección de errores y los medios de enseñanza como soportes del método empleado.

Por consiguiente, se asume para la modalidad objeto de estudio, las siguientes características de la clase de Inglés como lengua extranjera, tomadas de Nunan (2001: 130).

- Autenticidad: los materiales de audición o situaciones problemáticas que se plantean para solucionar una tarea comunicativa, deben ser interacciones de la vida real.
- Continuidad de la tarea: El idioma se reestructura progresivamente, donde el estudiante vaya de la comprensión global, a la actividad de comprensión básica y luego a las que involucran la producción, el análisis y la creatividad.
- Enfocarse en el lenguaje: Se basa en la creencia de que el estudiante adulto se puede beneficiar de una exposición sistemática al sistema del lenguaje.

¹⁰ Tomado de: Rosa Antich de León. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial pueblo y educación. 1988

Diseñar las tareas de forma que el estudiante identifique los patrones y regularidades del idioma que aprende.

- Enfocarse en el aprendizaje: El desarrollo de habilidades de aprendizaje y aprender cómo aprender es muy importante para el adulto. Los estudiantes se deben incentivar a monitorear su propio aprendizaje, desarrollo de estrategias y auto-evaluarse.
- Practicar el idioma: dar la oportunidad para la práctica oral controlada primeramente, en diferentes contextos y luego seguir la secuencia de las etapas del ciclo de aprendizaje. Además, propiciar la realización de tareas de comunicación de trabajo independiente fuera del contexto institucional.
- Solucionar problemas comunicativos: Planificar procedimientos organizativos (trabajo en parejas y pequeños grupos) que propicien la solución de problemas, la apropiación de conocimientos, formación de hábitos, desarrollo de habilidades; además de la creación libre y espontánea.

1.2.1- El desarrollo de habilidades orales en Inglés en la modalidad semi presencial

Las habilidades, como componente del contenido de enseñanza, son formas con las que el hombre asimila la actividad, constituyen el dominio consciente y exitoso de la actividad. Su proceso de formación es complejo y está indisolublemente relacionado a la apropiación de conocimientos.

En el proceso didáctico las habilidades constituyen las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio, con el fin de transformarlo; en otras palabras, se debe plantear que es el modo en que se relaciona con dicho objeto “.... *un saber es ya una habilidad*”(López, 2000: 57).

Los pedagogos Zilberstein y Orama (2002), reconocen que “*El logro de las habilidades desempeñan un papel esencial para la apropiación del contenido de enseñanza*” (Zilberstein,T y Silvestre, O. 2002: 49).

Posteriormente, López (2000) reitera “ *La habilidad debe garantizar que los estudiantes asimilen la forma de elaboración, los modos de actuar, las técnicas*

para aprender, las formas de razonar; de modo que el conocimiento logre también la formación y desarrollo de las habilidades”(López. 2000: 15).

De esto se infiere que éstas se adquieren principalmente a través del aprendizaje, e incluyen comportamientos verbales y no verbales. La habilidad por ser un sistema de acciones, es un proceso que posee una dimensión temporal, si se vulnera, atenta contra su formación, o al menos contra su calidad.

Chirino (2009) declara que la habilidad se relaciona con la esfera ejecutora de la personalidad y que en todos los casos, se relaciona la habilidad con la ejecución del sistema de operaciones que la conforman. A su vez declara que las cualidades que denotan que la acción devino habilidad son: el mayor grado de generalización, la sistematización, la síntesis de sus operaciones, la independencia en la ejecución y el éxito en los resultados. Los pasos que se deben seguir para desarrollar una actividad son: planificación, organización, ejecución y control¹¹.

De este planteamiento se infiere que el profesor debe orientar al estudiante en las invariantes funcionales de la habilidad que debe desarrollar, además de establecer cuándo y con qué conocimientos se ejecutarán las acciones y sus invariantes funcionales.

En el PEA del Inglés, la teoría de la actividad verbal cobra un alto significado al estar relacionada con el desarrollo de habilidades. Ésta, parte de considerar el habla como una actividad que existe a través de las acciones y a su vez se sustentan en operaciones¹².

En el aprendizaje de lenguas extranjeras estas formaciones transitan por etapas: actividad consciente (forma y significado), control consciente, actividad

¹¹ Tomado de: María Victoria Chirino. La formación y desarrollo de habilidades: una tarea didáctica. 2009.

S/M

¹² Tomado de: A. Leontiev. Actividad. Conciencia. Personalidad.- - Ciudad de La Habana: Ed.Pueblo y Educación, 1985.

automatizada (ejercitación) y el dominio de la expresión espontánea (Antich, 1989: 26).

En esta teoría se precisan las cuatro habilidades como forma de la actividad humana en su relación con el mundo que rodea al hombre, coincidiendo en este aspecto con el enfoque histórico-cultural de Lev. S. Vigotsky, quien declara que el aprendizaje de la lengua es un proceso de comunicación que se debe desarrollar teniendo en cuenta el contexto histórico y cultural donde se aprende dicha lengua.¹³

Se asume la definición de habilidad de Álvarez de Zayas y Marina (1997:67), quienes declaran “... *son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas*” (Citado por Chirino, 2009: Conferencia oral)

En la presente investigación se profundizará en las habilidades de comunicación oral (expresión oral y comprensión auditiva). En este sentido, Jack C. Richards expone que aprender y dominar un idioma, implica ser comunicativamente competente, y declara este término como: “*la habilidad no solo de aplicar las reglas gramaticales de un idioma para formar oraciones correctas, sino conocer también cuándo, dónde y con quién usarlas*” (Richards, 2006:25).

De este planteamiento se infiere que el estudiante necesita apropiarse tanto de conocimientos gramaticales como de su dependencia y correlación respecto al contexto. Además de utilizar el lenguaje como medio de comunicación.

Al respecto, Littlewood sugiere que en la enseñanza comunicativa del idioma, las habilidades orales adquieren gran significación y para su desarrollo se debe tener en consideración lo siguiente:

“Alcanzar alto grado de competencia lingüística, desarrollar habilidades y estrategias para comunicar significados, estar consciente del significado social

¹³ Tomado de: Lev. S. Vigotsky. Obras escogidas [Incluye Pensamiento y Lenguaje]. Aprendizaje. Visor, Madrid: 1993

de las formas del lenguaje y desarrollar competencias sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural". (Littlewood, 1981: 6)

Se comparte el criterio planteado por este autor, ya que la enseñanza del inglés tiene como fin el desarrollo de la competencia comunicativa con sus correspondientes sub-competencias o dimensiones¹⁴, las cuales comprenden conocimientos, destrezas y habilidades; estas son:

1. Competencia gramatical (o lingüística): se refiere a lo que Chomsky llama competencia lingüística y a lo que Hymes se refiere como "realmente posible". Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica del sistema lingüístico. Las formas lingüísticas incluyen la gramática, el vocabulario y la pronunciación.
2. Competencia sociolingüística: se refiere a una comprensión del contexto social donde ocurre la comunicación, e incluye la relación entre las personas, la información compartida entre los participantes con el objetivo comunicativo de su interacción.
3. Competencia del discurso: se refiere a la interpretación y construcción de los elementos de los mensajes individuales en términos de su interconexión con todo el discurso o texto.
4. Competencia estratégica: se refiere al alcance de las estrategias que utilizan los comunicadores para iniciar, mantener, arreglar, reorientar o terminar la comunicación.

Se asume que las habilidades orales en la enseñanza de un idioma extranjero son *"un sistema de acciones que le permite a los individuos codificar y expresar mensajes de forma oral con precisión, fluidez y propiedad con el propósito de interactuar, proporcionar, obtener información y hacer que otros reaccionen"* (Font, 2011: Conferencia oral)

En los rasgos de esta definición se observan aspectos esenciales del proceso de comunicación que se relacionan estrechamente con los indicadores (Ver anexo 13) que se tienen en cuenta en la presente investigación para medir el

¹⁴ Tomado de: Rodolfo Acosta Padrón y José Alfonso Hernández. Didáctica Interactiva de la Comunicación. Enero, 2009.

desarrollo de habilidades orales alcanzado por los estudiantes. Este autor percibe la expresión oral en estrecha relación con la comprensión auditiva. De esta forma, se considera ésta última como una habilidad indispensable para lograr el desarrollo de la expresión oral y por ende, de la comunicación.

Finnocchiaro delimita las micro habilidades de expresión oral y las divide por áreas del saber: (Finnocchiaro 1983:140):

- Habilidades lingüísticas: de pronunciación, articular sonidos correctamente, relacionar sonidos y palabras en cadena hablada, hacer las pausas necesarias en el discurso, expresar diferentes intenciones, emociones y actitudes mediante la entonación y establecer la relación sonido-grafía.
- Habilidades de vocabulario: ampliar el vocabulario general y específico, agrupar palabras según sus significados, seleccionar la palabra precisa según el contexto, usar el proceso de formación de palabras: derivación y composición, usar variedad de palabras y frases, parafrasear el significado de palabras, usar el diccionario.
- Habilidades de la gramática: Seleccionar la categoría gramatical apropiada en la oración, formular tipos de oraciones (afirmativas, negativas, interrogativas), organizar los elementos dentro de una frase u oración, utilizar las diferentes formas verbales (simples y compuestas) y combinar diferentes formas verbales.

Se aprecia la importancia que revierte cada una, ya que las descompone en sus correspondientes invariantes funcionales. Las habilidades lingüísticas enmarcan tanto la pronunciación de sonidos como los elementos segmentales: sonidos vocálicos y consonánticos (fonemas) y la relación entre estos; además de los rasgos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación, los cuales son también portadores de significado.

Las habilidades de vocabulario son esenciales debido a que el conocimiento del subsistema de palabras de la lengua es fundamental para la correcta comprensión auditiva y la expresión oral fluida. Por su parte, la gramática contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa ya que el estudiante mediante el análisis semántico-pragmático del texto descubre mecanismos y estrategias que le ayudan a comprender y construir mensajes.

Por otra parte, en los resultados de investigaciones realizadas en las áreas lingüísticas de análisis del discurso, análisis de conversaciones, investigación sobre la competencia comunicativa, la sociolingüística y la pragmática, los autores Zoltán Dörnyei y Sarah Thurrell¹⁵ llegaron a la conclusión de que existen cuatro grandes áreas temáticas que se deben tener en cuenta para la formación y desarrollo de la expresión oral en la lengua extranjera:

- Reglas y estructuras conversacionales, estrategias conversacionales, las funciones y los significados en la conversación, los contextos sociales y culturales.¹⁶

Conjuntamente, la comprensión es la habilidad que permite a los estudiantes procesar la información que reciben por audición, para construir el significado de las palabras y para decodificar los mensajes. Además, es el mecanismo por el cual se puede utilizar la audición no sólo para la decodificación de los mensajes, sino para el desarrollo de habilidades referido a lo semántico, gramatical, morfológico y fonológico del lenguaje; razón por lo cual se considera está interrelacionada con la expresión oral.¹⁷

Esta habilidad conlleva a la capacidad de extraer la información fundamental, así como los detalles, los hechos y las relaciones de un discurso monologado, dialogado o con la combinación de ambas formas de expresión, con o sin apoyo visual.

Se asume la definición de comprensión auditiva de Rodríguez (2011), quien la define como “...*un proceso de interpretación complejo en el cual el sujeto que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido, incluye recibir lo que el emisor en realidad expresa; construir y representar el significado; negociar el significado con el emisor y responder; y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía.* (Rodríguez, 2011: 31)

¹⁵ ELT Journal Volume 48/1 January 1994 © Oxford University Press 1994

¹⁶ Tomado de: Programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa

¹⁷ Tomado de: Penny Ur. A course in Language Teaching, Practice and Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

De esta definición se entiende que para desarrollar esta habilidad es necesario transitar por tres momentos: la adquisición de las formas de actuar, la comprensión de las formas de actuar y la actuación variada y creadora. Además de estar relacionada con los conocimientos, integradas por acciones y operaciones.

La habilidad de comprensión auditiva al igual que la expresión oral, se descompone en micro-habilidades o invariantes funcionales. Por consiguiente, se comparte el criterio de varios autores nacionales¹⁸ e internacionales¹⁹ en relación con las micro-habilidades, que al igual que la expresión oral, forman parte de ellas.

Al respecto, los lingüistas británicos Michael H. Long y Jack C. Richards declaran como micro-habilidades esenciales de la comprensión auditiva las siguientes (C. Richards, H. Michael, 2001: 102):

“Habilidad de retener la información por períodos de tiempo cortos, discriminar sonidos, reconocer patrones de acentuación, reconocer estructuras de ritmo, identificar palabras en posición de acentuación y sin acentuación, reconocer abreviaturas (orales) de palabras, reconocer el vocabulario, inferir el significado de palabras según el contexto, deducir causa-efecto de determinadas situaciones, reconocer marcadores de coherencia y cohesión en el discurso, reconocer las ideas principales y distinguirlas de las secundarias y comprender el texto ya sea dialogado o monologado...”

Algunos autores denominan lo expuesto como micro-habilidades de la comprensión auditiva; sin embargo, otros lo nombran como invariantes funcionales. En este sentido, algunos autores²⁰ determinan las operaciones necesarias para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva, estas son:

“reconocer el eje temático del texto oral, reconocer información detallada, reconocer la función de la acentuación y la entonación para transmitir

¹⁸ Acosta 1997, O’Farril 2004, Fernández 2005, Pulido 2005, Font 2006, Mijares 2008, Cancio 2011.

¹⁹ Finnochiaro 1983, Littlewood 1984, Nunan 1989, Ur 2000, Richards 2001, Brown 2005.

²⁰ Nunan, D. 1986, Field, J. 1998, Lynch, T. 1983 y 1996

información (reconocer la intención del (los) hablante(s), reconocer vocabulario utilizado en determinados temas, inferir el significado de palabras a partir del contexto en que se utilizan, captar la sintaxis de un enunciado, memorizar a corto plazo fragmentos pequeños de lo escuchado, segmentar la cadena hablada en palabras, reconocer las clases de palabras, reconocer elementos de cohesión en el discurso, reconocer patrones de acentuación de las palabras en la oración, reconocer patrones de acentuación de las palabras, reconocer formas reducidas de las palabras y uniones entre ellas, discriminar sonidos en el contexto” (Citado por Fernández y Salas, 2004. S/M)

Estas invariantes funcionales facilitan el trabajo con la habilidad, ya que permiten la planificación, organización, ejecución y control de las acciones y operaciones que acometerá el estudiante según los objetivos trazados.

Se tiene en cuenta las posiciones teóricas de los diversos autores consultados y se es consciente que las micro-habilidades declaradas por éstos se convierten en operaciones necesarias según el contexto y el objetivo de la comunicación. No obstante, al considerar las necesidades cognitivas de la muestra objeto de investigación, las condiciones en que se desarrolla el proceso y el contexto donde se desempeñan profesionalmente, además de los análisis teóricos socializados en actividades metodológicas de la disciplina PILI, se asume trabajar con las siguientes micro-habilidades de expresión oral y comprensión auditiva, las que a su vez se declaran como indicadores para medir el desarrollo alcanzado por los estudiantes:

Expresión oral: uso de estrategias de comunicación para dar cumplimiento a la tarea, Cumplimiento de la tarea asignada, uso de las estructuras gramaticales, utilización del vocabulario para el contexto de comunicación, Hábitos correctos de pronunciación, (entonación, ritmo, fluidez), Utilizar varios registros según el contexto, organización lógica del discurso.

Comprensión auditiva: reconocer la intención del que habla, distinguir las ideas principales y secundarias, buscar información específica, discriminar significados de palabras y frases, discriminar sonidos, entonación y acento oracional, retener información y reproducirla.

A partir de la consulta bibliográfica y la experiencia profesional de la autora, se asume que para alcanzar habilidades de comunicación, ya sean de comprensión auditiva o expresión oral, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Relacionar el contexto, la función y la forma, usar diferentes registros en la comunicación (Formal, informal, neutral), usar los elementos redundantes del idioma con corrección, usar elementos paralingüísticos, parafraseo, o expresiones alternativas cuando no se domine la frase exacta que se quiere utilizar, observar la reacción del interlocutor para valorar si está transmitiendo la idea de manera efectiva y enunciarse con claridad; entre otras.

No obstante, para desarrollar habilidades es necesario la implementación de metodologías adecuadas que permitan cumplimentar los objetivos propuestos.

1.2.2 Presupuestos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés

En la enseñanza del Inglés se han utilizado variedad de métodos, enfoques y metodologías. El alcance, extensión y profundidad del conocimiento, hábitos y habilidades; así como su aplicación práctica, depende de los métodos de enseñanza.

El método es el elemento director del proceso, responde a "¿cómo desarrollar el proceso?" "¿Cómo enseñar?" "¿Cómo aprender?".²¹

Al definirlo, el Dr.C. Rodolfo Acosta plantea: "*son medios cabales para el logro de los objetivos generales de un curso. El conjunto de acciones del profesor dirigidos a organizar la actividad cognitiva y práctica de los estudiantes; así como asegurar el aprendizaje del contenido*" (Acosta, R. 1997: 59).

Al respecto, a pesar de coincidir con lo planteado por dicho autor, se asume la posición teórica del Dr.C Carlos Álvarez de Zayas, este lo define: "*...el cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar un objetivo, el orden y consecutividad de las actividades, la organización del proceso de comunicación en las relaciones sociales que se establecen; en resumen, la organización interna del PEA*" (Álvarez de Zayas, 1996: 38)

²¹ Tomado de: Colectivo de autores: Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para el debate.

Conjuntamente, el autor citado clasifica los métodos de enseñanza en diferentes tipos. Según el grado de participación de los sujetos, pueden ser: expositivo; donde el profesor tiene el papel rector y el estudiante uno receptivo. La elaboración conjunta; donde interactúan profesor-alumno y trabajo independiente, donde el alumno es el centro del proceso y tiene el rol principal.

Según el grado de dominio que tendrán los estudiantes, son: reproductivo: su esencia se basa en la repetición del contenido. Productivo: se basa en la aplicación de las situaciones. Creativo: en el cual los estudiantes descubren nuevos contenidos.

Por otra parte, varios pedagogos cubanos²² han estudiado la enseñanza problémica como una vía para activar el pensamiento lógico y creador de los estudiantes: Estos autores coinciden con Majmutov, M.I (1983) al clasificar los métodos problémicos y declaran los siguientes:

- Exposición problémica: La exposición se basa en el planteamiento de un problema científico por parte del profesor el cual demuestra la vía de solución mediante modelos de pensamiento, procedimientos y métodos de la ciencia. Por su parte, la actividad del estudiante está dada en la interiorización de los conocimientos y del problema que los encierra, la atención a la secuencia y control del grado de convicción de la solución del problema propuesto.
- La búsqueda parcial: Este se basa en la preparación para el desarrollo de conocimientos y habilidades intelectuales y/o prácticas en función de la solución parcial de tareas derivadas del método científico a partir de la orientación del profesor. Entre sus formas de realización está el análisis de problemas en el contexto de una determinada problemática, la elaboración de preguntas y conclusiones. El estudiante actualiza los conocimientos sobre las vías de solución de ejercicios semejantes, realiza tareas de autocontrol y argumentación de forma independiente.

²² Fernández (1996), Mujica (1997), Guanche (1997), Álvarez de Zayas (1995) y Martínez Llantada (1987).

- Conversación heurística: Está basado en el diálogo. Se provoca a partir del planteamiento de un problema con la participación activa y directa de los estudiantes. Puede combinarse, como paso previo, con la búsqueda parcial en documentos o fuentes para provocar el intercambio o análisis crítico de la información.
- Método investigativo: Se relaciona directamente con la adquisición de la experiencia de la actividad creadora y el acercamiento a los métodos de la ciencia. Contribuye a la formación de intereses cognoscitivos así como al desarrollo de habilidades teórico - prácticas. Su objetivo es el de enseñar a realizar de forma independiente el proceso del conocimiento y la solución de problemas científicos. Se diferencia de la búsqueda parcial en lo relativo al nivel de independencia de los estudiantes y la elaboración de todo el proceso investigativo.

M.I Majmutov (1983) caracterizó lo problémico como “*el grado de complejidad de las preguntas y tareas y el nivel de habilidades del estudiante para analizar y resolver los problemas de forma independiente*” (Majmutov, 1983: 58).

En la presente investigación, se asume implementar los métodos problémicos por las ventajas que poseen para el PEA, se resumen de la manera siguiente:

El conocimiento alcanzado mediante el razonamiento es más sólido que cuando se adquiere de una enseñanza memorística, se alcanza un nivel más elevado y más independiente en la solución de las tareas cognoscitiva, constituye un medio más eficaz para la formación de la concepción científica del mundo, ya que en el proceso del aprendizaje problémico se forman los rasgos del pensamiento dialéctico, creativo y crítico, se logra una elevada tensión emocional del estudiante, contribuyendo a la activación de la actuación cognoscitiva, garantiza una nueva correlación de la inducción y la deducción, elevando el papel que desempeña la actuación cognoscitiva activa de los estudiantes, contribuye a elevar el nivel científico de la enseñanza. permite integrar el desarrollo de capacidades y habilidades en el proceso docente.²³

²³ Tomado de: Rico, P y Silvestre M. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En Compendio de Pedagogía - Ciudad de La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2002

Por consiguiente, son métodos que responden a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, son además productivos, participativos, promotores del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, creativos, portadores de la integración de lo instructivo-educativo y lo afectivo-cognitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas, y de la comunicación interpersonal, entre otros aspectos significativos y desarrolladores.²⁴

En la didáctica de las lenguas extranjeras los métodos han sido nombrados teniendo en cuenta una categoría lógica, el aspecto del idioma que se trabajará, o la psicología de la enseñanza; entre otros.

Al respecto, el método práctico consciente del psicólogo ruso B. V. Belyaev (1959) ha sido uno de los más usados en Cuba desde los inicios de la enseñanza de idioma. Este supone que el aprendizaje de la lengua se logra mediante la actividad práctica que realizan los estudiantes de modo consciente. La vía principal para la enseñanza es el lenguaje oral, además de la utilización de medios auditivos, visuales y audiovisuales. Otra de sus características esenciales es el énfasis en una secuencia de pasos metodológicos para formar habilidades lingüísticas.

Otros métodos usados en el contexto educativo cubano y que fueron muy útiles en su momento son el gramático-traduccionista, directo, natural, audiolingüístico, audiovisual, hasta llegar a la actual enseñanza comunicativa.

El método gramatical se organizó en base a la Lingüística (formas fonológicas, morfológicas, patrones sintácticos y léxicos) y enfatiza las formas en que se pueden combinar para formar oraciones.

El directo se basa en el principio de enseñar sin traducir los mensajes o a través de la demostración, la acción, las imágenes, objetos, repeticiones e intercambio de preguntas y respuestas así como canciones y juegos. Estas actividades son aspectos positivos que se tienen en consideración en el PEA

²⁴ Tomado de: Martínez LLantada, M.: Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana, 1998

de la lengua pero vinculándolo con lo comunicativo en un contexto situacional dado.

El natural de Stephen Krashen, a pesar de haber sido diseñado para el aprendizaje de segundas lenguas, su hipótesis sobre el filtro afectivo en la enseñanza de un idioma se considera de gran valor para la presente investigación. Por su parte, el audiolingual engloba acciones que se consideran esenciales en el PEA de la modalidad objeto de estudio; estas son: la repetición, inflexión, sustitución y réplica.

El audiovisual se diferencia del anterior expuesto por la representación de imágenes mediante el uso de videos, computadoras o retroproyectors como medios de enseñanza. Su uso ha sido muy aceptado, ya que facilita la comprensión, interpretación y apropiación de conocimientos lingüístico-culturales.

Respecto a los enfoques, estos son comprendidos como un conjunto de suposiciones correlativas relacionadas con la naturaleza del aprendizaje y enseñanza de un idioma.²⁵ Varios han sido utilizados, entre ellos se puede mencionar el enfoque sintético y analítico (Wilkins 1976: 2), definido como las estrategias de enseñar las partes del idioma de manera separada, paso a paso, para que la apropiación sea un proceso de acumulación gradual de las partes hasta que toda la estructura del idioma se haya adquirido.

Éste se relaciona en su procedimiento con el método gramática traduccional y el audio lingual; los que centran su enseñanza en el conocimiento del sistema del lenguaje; a diferencia de la linguodidáctica que considera cómo usar el idioma en situaciones de la vida real, con precisión y propiedad en dependencia del contexto.

Un aspecto positivo a tener en cuenta del enfoque sintético-analítico es la utilización del método inducción-deducción, ya que ayuda a desarrollar el pensamiento lógico-analítico de los estudiantes al reconocer, reproducir y producir los patrones y formas lingüísticas estudiadas en clases en interacciones comunicativas.

²⁵ Tomado de: Anthony, E. Approach, method, technique. – New York : Simon, 1963.

El enfoque analítico llevó a la producción de uno semántico, el cual exigía más en su construcción; ya que enmarcaba dos enfoques: el situacional y nocional. Estos tenían la intención de conducir a la competencia comunicativa en un sentido amplio, más que a la competencia lingüística.

Otro enfoque es el nocional-funcional, el cual se organiza sobre la base de las funciones comunicativas que se necesitan conocer y hace alusión a las formas en que las estructuras gramaticales se pueden usar para expresar estas funciones apropiadamente.

El nocional (Yalden, 1987: 68-69) tiene como punto de partida algo diferente del sintético y el situacional. Este se centra en lo que el estudiante comunica mediante el lenguaje; es decir, el significado. El funcional se relaciona más con lo social que con los procesos psicológicos del lenguaje; aunque enmarca a ambos, considera al idioma como una forma de interacción social y el contexto en que toma lugar dicha interacción.

De este análisis se infiere que el enfoque nocional-funcional aborda tres categorías esenciales, las que se asumen en la presente investigación: lo semántico-gramatical, el significado modal (actitud del hablante) y las funciones comunicativas en contexto.

En relación con las metodologías aplicadas, el aprendizaje basado en tareas (Task based learning) es una de las más trabajadas en el contexto cubano. Los inicios de ésta pueden encontrarse en el trabajo de Kilpatrick (Project Method: 1918) y se ha popularizado en las dos últimas décadas.

El término de tarea ha sido definido de varias maneras por diferentes autores. Nunan cita a Richards, Platt y Weber (1986: 289) quienes la definen como: *“una acción o actividad que se lleva a cabo como resultado de la comprensión del idioma”* (Nunan, 2001: 6).

Nunan la asume como: *“el trabajo de la clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma que se estudia, centrando su atención en el significado más que en la forma”* (Nunan, 2001: 10).

Al tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el PEA de la disciplina PILI en la modalidad objeto de estudio y los objetivos que se esperan alcanzar en la presente investigación, se contextualiza el término tarea como: “ *el sistema de acciones planificadas por el profesor para que el estudiante realice en el marco del encuentro presencial y fuera de este contexto como trabajo independiente; el cual tiene como fin la apropiación de conocimientos lingüístico-culturales y el desarrollo de habilidades comunicativas, permitiéndoles utilizar el idioma en diversidad de contextos y desempeñarse profesionalmente* ” (Definición operacional).

El aprender haciendo cobra especial importancia dentro de esta metodología. Varios autores²⁶ han declarado las características y principios más importantes de ésta, a los que se adscribe la autora y se resumen de la manera siguiente:

- Se hace énfasis en la libertad, igualdad y democracia en las clases, tanto en la selección de temas como en la organización, asignación y desarrollo de tareas. La metodología se centra en el estudiante y la investigación es el procedimiento más usado para desarrollar los temas y tareas. Además, se da gran importancia a la contextualización, significado y propósito de tareas, de manera que contribuyan al desarrollo de un todo coherente. La cooperación entre los estudiantes, representada en el trabajo grupal, es de gran importancia ya que permite la socialización, la negociación, el consenso, el respeto por las diferencias y el logro de un trabajo armónico, con un producto común.

- Conjuntamente, la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en la planeación y ejecución de tareas permiten el desarrollo de comportamientos y actitudes positivas y de gran valor para su vida futura. El carácter interdisciplinario de la metodología es uno de sus rasgos más importantes; los temas se exploran desde la perspectiva de diferentes áreas, permitiendo a los estudiantes tener una visión total de ellos, más acorde con la realidad.

De igual manera, la enseñanza comunicativa de lenguas (enfoque comunicativo) ha sido una de las metodologías más efectivas en el contexto

²⁶ Canale y Swain 1980, Nunan 1989, Richards y Lockhart 1994, Acosta 2009.

educacional cubano. Ésta surgió en el Reino Unido, se popularizó en el resto de Europa en los años 70 y más tarde se difundió en otros continentes. Tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción.

A partir de la sistematización teórica a diversas fuentes²⁷, se resumen sus rasgos principales:

- La comunicación es su propósito primordial, los contenidos son contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real, los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores y planes, se enfatiza el uso de materiales auténticos, más que hablar acerca de la lengua se hace uso de ella con funciones y propósitos comunicativos específicos, los contenidos y actividades tienen como centro al estudiante, se hace énfasis en la fluidez, los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tal, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos.

Al analizar los presupuestos metodológicos de la enseñanza de idiomas, se asume la implementación del enfoque comunicativo ya que se vale de la implementación de tareas que implican una comunicación real, significativa y con un marcado enfoque social concreto.

Además, se asume la utilización de los métodos problémicos como aquellos que conjuntamente con el enfoque comunicativo y el método de trabajo independiente (Ver epígrafe 1.2.2.1) pueden enriquecer el proceso de desarrollo de habilidades de comunicación oral en la muestra objeto de estudio; ya que sus funciones básicas son el desarrollo del pensamiento lógico-analítico de los estudiantes, además de contribuir a la creatividad y estar estrechamente relacionados con la aplicación sistemática del trabajo independiente de los estudiantes.

²⁷ Acosta 1997, Medina 2001, O'farrill 2004, Brown 2005, Edwards 2005, Font 2006, Alfonso 2008, Mijares 2008, Jiménez 2010, Cancio 2012.

1.2.2.1 El trabajo independiente: método de enseñanza esencial en la modalidad semi-presencial

En el seminario nacional para dirigentes y metodólogos se define el trabajo independiente como *“Medio para la inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, como un medio de su inclusión lógica y psicológica”* (Febrero 1982)

Por otra parte, se define como el tipo de actividad que se caracteriza por las acciones planificadas conscientemente por los sujetos para promover el desarrollo de los conocimientos, hábitos, habilidades, valores y experiencias creadoras y de este modo ir desarrollando la autonomía en el modo de actuación.²⁸

Indistintamente, éste es enfocado como método, como procedimiento, como forma de organización, e incluso como un sistema de medidas didácticas dirigidas a: la asimilación consciente y crítica del material docente, el perfeccionamiento de los contenidos y su desarrollo, la apropiación de los conocimientos, la formación de hábitos y desarrollo de habilidades prácticas, la formación de la tendencia a la búsqueda independiente de nuevos conocimientos.

Este método tiene dos principios para su implementación: que en su aplicación se deberá seguir el criterio de incremento sistemático de la complejidad de las tareas y que el trabajo independiente deberá realizarse de acuerdo con el criterio de incremento sistemático de la actividad y la independencia.²⁹

Por tanto, éste debe estructurarse como un sistema y su concreción debe darse mediante un sistema de tareas (nivel básico de sistematicidad del objetivo) en las que se interrelacione lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Por su parte, Rojas (2008) al hacer referencia sobre el trabajo independiente declara: *“Es necesario que, en el trabajo independiente, además de revelar en*

²⁸ Tomado de: Maestría en Ciencias de la Educación. Didáctica, currículo e interdisciplinariedad. IPLAC. PPT. S/F

²⁹ Tomado de: Danilov, M. A. y Skatkin, M. N.: Didáctica de la Escuela Media, Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1985

cada tarea el problema u objetivo, éstas se estructuren a través de un sistema armónico y científicamente fundamentado” (Rojas, 2008: 24 PPT)

Conjuntamente, declara que el sistema de tareas debe estimular el desarrollo de los procesos psíquicos que intervienen en el aprendizaje: procesos sensoriales, la motivación, la memoria, los procesos del pensamiento, procedimientos y estrategias de trabajo.

Esto permite que el estudiante se apropie del contenido y asuma progresivamente un modo de actuación profesional caracterizado por: el compromiso, la identidad profesional, la independencia y la creatividad.

Al clasificar los tipos de trabajo independiente, Barriga, F. y Múria, I, (1998: 4) declaran los siguientes:

- Trabajo reproductivo: Estos trabajos presuponen una información sobre la actividad pero no sobre el procedimiento a seguir.
- Trabajo productivo: Aquí los estudiantes aplican los hábitos y habilidades adquiridos en la asignatura durante la obtención de la información a partir de fuentes bibliográficas, como Enciclopedias, Revistas especializadas, sitios web; entre otros.
- Trabajo Creativo: En este caso los estudiantes se enfrentan a diferentes situaciones que requieren de destrezas y habilidades para ser creativos en la solución de tareas.

Las etapas que se declaran para su implementación son: orientadora, ejecutora y de control.³⁰ El rasgo más significativo del trabajo independiente es la creatividad, la cual conduce a cada estudiante no sólo a trabajar a su propio ritmo, sino también a encontrar, de manera ingeniosa, personal y sólida, vías para las soluciones a sus necesidades de aprendizaje. Por tanto, este método contribuye y favorece la autonomía e independencia en los estudiantes al cumplimentar las tareas orientadas.

³⁰ Tomado de: IPLAC. Maestría en Ciencias de la Educación. El Método Trabajo Independiente. PPT. S/F

Al analizar el método trabajo independiente, se comparte el criterio de varios investigadores³¹, quienes declaran que éste contiene elementos de creación; por tanto, el desarrollo intelectual se produce en forma intensiva y los conocimientos tienen carácter profundo.

Esto permite aseverar que al implementarlo de manera consciente, el estudiante adquiere independencia en una dirección completamente determinada y con un claro objetivo: apropiarse del contenido que es imprescindible para la actividad futura.

La autoactividad adquiere un valor transcendental al estar relacionada directamente al trabajo independiente. Ambas son categorías que guardan una relación dialéctica entre sí. Entre ellas no existen límites fijos.

La autoactividad no es una magnitud dada para siempre, sus contenidos y formas sufren cambios constantemente, se transforman en dependencia del desarrollo psíquico y del carácter de la actividad que se debe realizar. Es un proceso que tiene lugar durante años y una vez que se logra, se convierte en independencia.³²

Existen diferentes grados o niveles de independencia en el desarrollo del pensamiento y en el trabajo independiente. Por lo tanto, este tipo de trabajo es expresión del grado de autoactividad que ha logrado el estudiante, así como un medio para continuar desarrollando su autoactividad e independencia.

En el ámbito de los idiomas, en los años 70 el término “independencia” adquirió gran significación como resultado de las nuevas tendencias educativas y de investigación sobre estrategias de aprendizaje realizadas.

Al respecto, en 1976, Knowles enfatizó dos puntos importantes en el objetivo de la educación, *“ayudar a los individuos a comprender que el aprendizaje es un proceso para toda la vida y a adquirir las habilidades del aprendizaje auto-dirigido”* (citado por Williams y Burden, 1997: 147).

³¹ Klingberg 1972, Álvarez deZayas 1996, Barriga y Múria 1998, Addine 2004, Rojas 2008.

³² Tomado de: Klimberg, L. Introducción a la didáctica general. Editorial pueblo y educación. 1972

En 1981, Holec propuso una definición muy general para autonomía, describiéndola como *“la habilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje”* (citado por Gardner, 2000: 97).

En los años 90 se desencadenó un debate en el campo de la lingüística aplicada por el surgimiento de diversos términos (autonomía, independencia, aprendizaje independiente, aprendizaje abierto, aprendizaje a distancia, aprendizaje auto-dirigido, estudio dirigido, autoinstrucción, aprendizaje basado en recursos, auto-acceso, aprendizaje flexible) que fueron usados por los escritores de este campo para explicar la necesidad de ayudar al estudiante a ser más autónomo.

De este análisis surgieron diferentes definiciones de autonomía (Project, 2001:1):

- “Situaciones en las cuales los educandos estudian completamente por sí solos”. “Un grupo de habilidades, las cuales pueden ser aprendidas y aplicadas en el aprendizaje auto-dirigido”. “Una capacidad nata, la cual es eliminada por la educación institucional”. “Ejercer la responsabilidad del estudiante por su propio aprendizaje”. “El derecho de los estudiantes a determinar la dirección de su propio aprendizaje”.

Sin embargo, a pesar de esta polémica, se observa que el elemento común es que se dirigen hacia un enfoque centrado en el estudiante, percibiéndolo como un individuo con necesidades y derechos individuales.

En este sentido, Nunan (2000), citado en McMurry, Tanner y Anderson (2009) hace referencia similar al decir que *“la autonomía implica una capacidad para ejercitar el control sobre el propio aprendizaje. El estudiante autónomo deberá ser capaz de determinar el enfoque general de su aprendizaje, asumir un papel activo en la administración de su proceso de aprendizaje y tener la libertad de elegir respecto a sus recursos y actividades de aprendizaje”* (Anderson, 2009:1).

En la metodología que se propone, se asumen los trabajos independientes productivos y creativos tanto en el encuentro presencial como en los trabajos extra clases, conjuntamente con procedimientos organizativos como: el trabajo en parejas, en pequeños grupos e individual. Este trabajo se realiza en clases

bajo la orientación del profesor y en los trabajos independientes extraclases los estudiantes interactúan con los textos orales y escritos, además de involucrarse ellos mismos en un proceso de pensamiento lógico-analítico y creador al cumplimentar las tareas, de manera que el profesor pueda controlarlo en los encuentros presenciales siguientes y retroalimentarse de las habilidades desarrolladas por estos.

Esto se fundamenta en que a través del trabajo individual el estudiante utiliza su propio estilo de aprendizaje, y se centra en sus necesidades específicas. Además, entrenan habilidades del pensamiento como el autocontrol y desarrollan hábitos de estudio.

Por otra parte, nos adscribimos al criterio que el trabajo en pareja y/o pequeños grupos estimula el pensamiento divergente: pueden encontrar puntos de vista, soluciones variadas a las situaciones comunicativas con enfoque problémico y entrenan la crítica. Al mismo tiempo, favorecen las habilidades interactivas y comunicativas; tales como: escuchar con paciencia, expresar ideas con claridad, comprender y cooperar con los que tienen menos dominio del idioma; así como pedir y aceptar ayuda.

A partir del análisis teórico realizado se asume trabajar el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los estudiantes. Al tener en cuenta las características de la presente investigación, se contextualiza este término y se redefine como: *“La capacidad del estudiante de responsabilizarse de su propio aprendizaje y aprender a aprender, buscar oportunidades de aprendizaje y usar estrategias cognitivas, metacognitivas y de comunicación apropiadas. Además, de involucrarse en un proceso interactivo en el que establezcan sus objetivos de aprendizaje a corto y largo plazo, permitiéndole reflexionar y evaluar su progreso, siempre bajo la orientación y el control del profesor”* (Definición operacional)

Un aspecto de vital importancia para lograr que el estudiante cumpla a cabalidad con las tareas asignadas de trabajo independiente extraclases y desarrolle habilidades de comunicación es la implementación de estrategias de aprendizaje.

1.3 Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Lengua Inglesa

Las estrategias de aprendizaje constituyen un proceso de toma de decisiones que comienza cuando existe una necesidad (planificación), continúa cuando se aplica el plan elaborado, se regula a partir de los imprevistos que aparecen y finaliza cuando se ha cumplido el objetivo o cuando se determina la imposibilidad de resolverlo en los términos esperados con la consiguiente valoración de lo realizado (evaluación).³³

Existen muchas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Algunos investigadores³⁴ las agrupan en tres grandes categorías: cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje.

Las estrategias cognitivas se utilizan con el objetivo de ayudar al estudiante a adquirir, procesar, fijar, recuperar y utilizar la información en función de ciertas metas de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas aseguran la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control. Ellas constituyen el centro del aprendizaje autorregulado.

Por último, las estrategias de apoyo al aprendizaje constituyen estrategias auxiliares, que necesariamente tienen que complementar los esfuerzos cognitivos y metacognitivos de los aprendices, y que están relacionadas con el control emocional-motivacional del aprendizaje y la distribución de los recursos externos y personales³⁵.

Por otra parte, se clasifican teniendo en cuenta diferentes aspectos para su determinación:

³³ Tomado de: María Antonia Rodríguez del Castillo. La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. S/M. S/F

³⁴ González y Tourón, 1994, Castillo 2000, Castellanos 2001

³⁵ Castellanos y otros. Alternativas para promover un aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. ISPEJV. 2001

- a) Al tener en cuenta los diferentes momentos del PEA: búsqueda de información, asimilación, organización, entre otros. (Ontoria, A /y/ otros, 2000:83)
- b) Las estrategias de asociación: el repaso. (Pozo, J.I, 1989:209).
- c) Las estrategias de reestructuración son las que pretenden relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el individuo y situarlos en estructuras de significado más o menos amplias. Dentro de ellas se consideran: las estrategias de elaboración centradas en “(...) la búsqueda de una relación simple entre significados sin llegar a establecer una estructura (palabras clave, imagen mental, rimas, abreviaturas, códigos, analogías...” (Pozo, J.I., 1989:209) y las estrategias de organización en las cuales se establecen relaciones internas entre los materiales de aprendizaje.

En el aprendizaje de idioma, Cohen define las estrategias como *“aquellos procesos que son conscientemente seleccionados por los estudiantes y que pueden resultar en acciones llevadas a cabo para mejorar el aprendizaje o el uso de un idioma extranjero o una segunda lengua, a través del almacenamiento, retención, revocación y aplicación de información acerca del lenguaje”*. (Cohen, 1998: 46)

Por su parte, Chamot (2004) sostiene que *“las estrategias de aprendizaje son pensamientos y acciones conscientes que los estudiantes ejecutan guiados por el profesor con el fin de lograr una meta en el aprendizaje de un idioma”*. (Chamot, 2004: 92)

De acuerdo con lo expresado por los autores citados, puede deducirse la importancia y utilidad que éstas revierten para un mejor aprendizaje del idioma. Esto se debe a que no solamente se toman en cuenta las acciones emprendidas por los profesores para enseñar el idioma, sino también las actitudes asumidas y acciones de los estudiantes para tratar de aprenderlo de la manera más eficaz.

Conjuntamente, Nunan (2002) realiza una compilación de estrategias definidas por varios autores (Ver tabla 1.2).

Tabla 1.2: Tipos de estrategias en la enseñanza del Inglés. Clasificadas por Grellet 1981, Pattison 1987, Prabhu 1987, Nunan 1999 y Richards 2001. (Citado por Nunan 2002).

ESTRATEGIAS	ACCIONES	EJEMPLO DE TAREA
Cognitivas	Clasificar	Agrupar palabras por la parte del discurso a que pertenece.
		Eliminar la palabra que no se asocie a un área lexical determinada.
	Predecir	Ver el título de la unidad y objetivos y predecir lo que aprenderán.
		Escuchar el título de una lectura o audición y predecir de qué se tratará.
	Inducir	Estudiar una conversación y descubrir las reglas para formar el pasado simple.
		Estudiar palabras derivadas y descubrir el proceso de formación de palabras.
	Tomar notas	Escribir la información más importante de un texto con sus propias palabras.
		Anotar las palabras nuevas del vocabulario con sus sinónimos y antónimos.
	Inferir	Usar las palabras que ya que conocen para aprender las nuevas a partir del proceso de formación de palabras.
		Asociar la pronunciación de una palabra a partir de otra con semejante sonido.
	Discriminar	Distinguir entre la idea principal y la secundaria en un texto hablado o escrito.
		Distinguir información detallada de un texto oral o escrito.
Afectivas	Personalizar	Compartir sus propias opiniones, sentimientos e ideas sobre un tema determinado.
		Dar consejos a una persona que lo necesite.
	Auto-evaluarse	Pensar cuán bien realizó la tarea y darse una puntuación.
	Reflexionar	Pensar en los retos que aún debe afrontar en su proceso de aprendizaje.
Creativas	Lluvia de ideas	Trabajar en grupos y pensar en tantas ocupaciones sean posibles para hablar sobre el desempleo.

Interpersonal	Cooperar en grupos	Trabajar en pequeños grupos para leer un texto y completar una tabla.
		Trabajar en parejas y escuchar un texto oral para identificar acento racional.
	Juegos de roles	Pretender ser otra persona y usar el idioma para la situación descrita.
Lingüísticas	Patrones conversacionales	Usar expresiones para comenzar una conversación y mantenerla.
	Practicar	Realizar ejercicios controlados para desarrollar habilidades: Escuchar una conversación y practicarla con un compañero.
	Usar el contexto	Utilizar el contexto para inferir el significado de palabras, frases o conceptos.
	Resumir	Identificar las ideas principales de un texto oral y expresarlo de manera resumida.
	Audición selectiva	Escuchar una audición sin tratar de comprender cada palabra: Identificar los personajes de un diálogo.
	Lectura superficial	Decidir si un texto es una carta, un artículo del periódico o un anuncio.
	Lectura detallada	Identificar cuál es el mensaje transmitido por el autor.

En el análisis realizado por éstos se evidencia que la tipología de las tareas que diseña el profesor se basa tanto en el análisis comunicativo de la tarea como en las estrategias que aplican para cumplimentarla.

En este mismo orden de ideas, Cohen menciona que el entrenamiento de estrategias busca proveer a los estudiantes con herramientas que les permitan llevar a cabo las siguientes actividades (Cohen, 2003: 21):

- Auto-diagnosticar sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje del idioma.
- Hacerse conscientes de aquello que les ayuda a aprender el lenguaje más eficientemente.
- Desarrollar una amplia variedad de destrezas de resolución de problemas.
- Tomar decisiones acerca de cómo abordar una tarea en el idioma.
- Monitorear y autoevaluar su actuación.
- Transferir estrategias exitosas a nuevos contextos de aprendizaje.

Dörnyei y Scott (1995, en Dörnyei 1997) declaran que en la enseñanza de un idioma extranjero, las estrategias de aprendizaje y las de comunicación están interrelacionadas. Éstos, al igual que otros autores³⁶ clasifican las estrategias de comunicación (Ver capítulo 3, epígrafe 3.3) en tres categorías: Directas, Indirectas e Interaccionales.

Las estrategias directas proveen una alternativa, son formas de superar el problema y lograr transmitir el mensaje (a veces modificado).

Las indirectas no son dispositivos para resolver problemas, no proveen estructuras de significados alternas sino que facilitan la transmisión de significado indirectamente al crear condiciones para lograr el entendimiento mutuo.

En las interaccionales los participantes llevan a cabo intercambios de manera cooperativa para solucionar problemas de comunicación y por lo tanto el entendimiento mutuo está en función del éxito en la ejecución de intercambios de las dos partes.

³⁶ Brown 1994, Ur 1996, Cohen 2003, Gillian 2005.

Por consiguiente, el uso de una de estas categorías depende del tipo de problema comunicativo que se le plantea al estudiante. Por otra parte, al analizar las diversas clasificaciones, se asume que las estrategias directas, indirectas e interaccionales forman parte de las estrategias de apoyo al aprendizaje, por tanto constituyen acciones de auto-aprendizaje que el estudiante realiza para apropiarse del conocimiento linguo-comunicativo.

Al analizar los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje se comparte el criterio de Rodríguez del Castillo (2009) al declarar las características comunes entre estas:

- La compaginación del trabajo individual y en grupos.
- La búsqueda de un aprendizaje desarrollador a partir de la elaboración de estructuras estables y sólidas de conocimiento con actitudes tendentes a la flexibilidad.
- La consecución de una actitud mental de estudiantes y profesores cuyos rasgos se integren a partir de las siguientes líneas de confluencia: un pensar positivo, un aprendizaje como experiencia agradable y satisfactoria y la potenciación del autoconcepto de las alumnas y alumnos.
- La priorización del elemento cualitativo en la apropiación de los conocimientos, aunque no se desestime su cantidad.
- La complementación de los roles del profesor y los estudiantes a partir de considerar que ambos se enfrentan a un proceso en que enseñan y aprenden.

A modo de conclusión, se declara que se debe orientar mejor el aprendizaje de cada estudiante, y en consecuencia hacer más efectiva la selección de las estrategias. Se sugiere individualizar la instrucción y enseñar a aprender, ayudando al estudiante a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

1.4- La utilización de los recursos tecnológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) enmarcan un conjunto de procesos y productos derivados de herramientas (hardware y

software), soportes de información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digital de la información.

Al definir las TIC, Adell (1998) lo asume como “... conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, el tratamiento, el acceso y la distribución de la información basados en la codificación digital y en el empleo de la electrónica y la óptica en las comunicaciones”. (Adell, 1998: 201)

Por su parte, López Aguilar la define como “los recursos y procesos tecnológicos que le permiten al hombre crear, consultar, utilizar y compartir información de manera libre e instantánea; además de ser cruciales para el desarrollo de la sociedad” (López Aguilar, 2006: 101)

Al analizar ambas definiciones se asume lo aseverado por López Aguilar, ya que se centra en el ser humano y en un proceso activo de apropiación de conocimientos.

Varios autores³⁷ coinciden en que los rasgos más característicos de las TIC son:

- La instantaneidad como ruptura de las barreras.
- La innovación, en cuanto persiguen como objetivo la mejora, el cambio y la superación.
- La posesión de altos niveles de calidad y fiabilidad.
- La facilidad de manipulación y distribución de la información.
- Las altas posibilidades de interconexión.
- La diversidad.

Como parte de las TIC los recursos tecnológicos ejercen un papel esencial en el PEA de cualquier disciplina como medios de enseñanza. Los medios están íntimamente relacionados con los restantes componentes del proceso y sirven de soporte material al método de enseñanza para impartir los contenidos seleccionados y dar cumplimiento al objetivo propuesto.

³⁷ Chadwick 1996, Del Toro 2003, Fernández y Parra 1999, González 2002.

Algunos especialistas en tecnología³⁸ relacionan la Tecnología Educativa (TE) con la Didáctica. Esto se basa en la idea que la TE enmarca los procesos para que se produzca el aprendizaje y las herramientas para lograrlo.

Estos especialistas declaran que la TE requiere dedicarse al diseño, la reestructuración, la presentación y la optimización de instrumentos, medios y programas para la intervención didáctica. Esta definición no se reduce ni se centra en los medios, sino que además incorpora el campo de la intervención didáctica como función esencial o aspecto importante en la producción y utilización de tecnologías para uso educativo.³⁹

La computadora, la televisión, proyectores, monitores, cámaras digital, videos; entre otros, son medios de enseñanza derivados de la TE.

En relación a sus ventajas en la Educación, Sánchez expresó: “... *pueden facilitar el aprendizaje de conceptos, contenidos, ayudar a resolver problemas y contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas.*” (Sánchez, 1995: 5)

De los medios mencionados, uno de los más utilizados es la computadora. A partir de la sistematización teórica a diferentes fuentes⁴⁰, se resume las ventajas de su uso: “*mejora la memoria retentiva en los estudiantes, los estudiantes comprenden mejor los contenidos mediante la asociación de imágenes, los profesores pueden crear clases interactivas haciendo el proceso disfrutable a la vez que se asegura la concentración y motivación, propicia la práctica sistemática, la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades, es una oportunidad para que el estudiante trabaje de manera independiente y se autoevalúe; entre otras*”

La computadora es definida como la integración de múltiples formas de medios, que incluyen textos, gráficos, audio, videos; y sobre todo se caracteriza por la

³⁸ Álvarez 1999; Cebrián 1997; Ortega 1997

³⁹ Tomado de: Iván Barreto Gelles. Modelo pedagógico para la producción de la Televisión Escolar, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Enero, 2006

⁴⁰ Guancho Martínez, Rodríguez Suñol, Acosta Acosta 2005, Barreto Gelles 2006, Adell, J. 1998, Labañino, C. y del Toro, M. (2001)

interactividad. Además, como medio de enseñanza tiene varias aplicaciones: para escuchar audiotextos, canciones, videos, visualizar imágenes, software, blogs, o internet.⁴¹

En la presente investigación, se asume la implementación de un sitio web para el desarrollo de habilidades orales en inglés (anexos 30-34). Al respecto, Lamas define al software educativo como *“una aplicación informática apoyada de una estrategia pedagógica bien definida, que contribuye directamente al PEA y constituye un instrumento efectivo para el desarrollo de la educación del hombre”* (Lamas, 2000: 54).

En relación con los aspectos a tener en cuenta para diseñar un software, algunos investigadores⁴² declaran los siguientes: ser visualmente atractivo, variado, accesible, versátiles, interactivo, tener coherencia con el contenido de enseñanza, que contengan actividades donde el estudiante transite por diferentes niveles de asimilación de manera ascendente.

Entre las ventajas de su uso se puede mencionar las siguientes: reducen el tiempo de transmisión y apropiación de conocimiento, posibilita el estudio de procesos que no es posible observarlo directamente, se representa de manera visual el objeto de estudio posibilitando su comprensión, interacción constante entre la fuente de información, el contenido y el estudiante permitiendo el análisis de múltiples alternativas de solución, posibilita la práctica del contenido impartido, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el trabajo independiente para que el estudiante aprenda a su propio ritmo; entre otros.

En las lenguas extranjeras específicamente, el sitio Web brinda las posibilidades de repetir patrones fonéticos, escuchar modelos auténticos de comunicación, ejercitar las estructuras gramaticales y de vocabulario, el estudiante puede interactuar con textos orales y escritos e involucrarse en un proceso de pensamiento lógico-analítico al interpretarlos. Estos ejercicios pueden ser usados como propósitos auto-evaluativos que le faciliten al

⁴¹ Tomado de: González Alonso, J. Tecnología interactiva. Desarrollo y consecuencia para la escuela. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.

⁴² Sánchez 1995; Lama 2000; Labañino Rizzo 2001, Del Toro 2004

estudiante una mayor independencia en la apropiación de conocimientos. Conjuntamente, el empleo de estos recursos permite obtener una retroalimentación rápida, clara y se adapta a la variedad de estilos de aprendizaje.

A modo de conclusión, se declara que en nuestros días el profesor puede ser creador de sus propios medios de enseñanza y enriquecer el proceso, propiciar la independencia en los estudiantes mediante el uso de estos medios como trabajo independiente extraclase, en la medida que resuelvan las tareas y desarrollen habilidades y estrategias de aprendizaje.

A manera de **consideraciones finales del capítulo**, se plantea que la sistematización realizada sobre las concepciones teórico-metodológicas que han orientado los estudios del PEA de lenguas extranjeras, ha demostrado que estas han estado enfocadas en la comunicación como medio y fin del proceso.

El análisis del PEA en modalidades SP ha estado orientado hacia las metodologías que se utilizan para desarrollar habilidades de comunicación, contribuir al desarrollo del pensamiento lógico y crítico, potenciar la independencia cognoscitiva y la creatividad como características del aprendizaje desarrollador.

Las estrategias de aprendizaje, como acciones conscientes que ejecutan los estudiantes guiados por el profesor, viabilizan el autodiagnóstico de fortalezas y debilidades, hacen el proceso más consciente y desarrollan destrezas en la solución de problemas y toma de posiciones de los educandos; lo que posibilita enriquecer el proceso de desarrollo de habilidades orales.

La implementación de recursos tecnológicos como medios de enseñanza en el PEA del Inglés como lengua extranjera es una vía para propiciar, mediante las tareas independientes extraclases, un aprendizaje independiente y desarrollador en la medida que el profesor sea capaz de orientar correctamente las tareas linguo-comunicativas que debe realizar el estudiante.

CAPÍTULO 2

DETERMINACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA METODOLOGÍA PARA LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA EN LA MODALIDAD SEMI- PRESENCIAL

CAPÍTULO 2. DETERMINACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA METODOLOGÍA PARA LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL

En el presente capítulo se describe y caracteriza la metodología aplicada para desarrollar habilidades de comunicación oral en Inglés mediante la disciplina PILI en la modalidad SP, así como el estado real en cuanto al desarrollo de estas habilidades en los estudiantes donde se enmarca la investigación. Se exponen los métodos empíricos y el matemático, así como los instrumentos aplicados que permitieron tabular e interpretar la información y poder llegar a conclusiones parciales respecto al objeto de estudio.

2.1 Diagnóstico de exploración inicial del desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés en los estudiantes de la modalidad semi-presencial de la carrera Lenguas Extranjeras, inglés

Para conocer el estado actual en que se encontraba el desarrollo de habilidades de comunicación oral en la LI y poder proyectar acciones transformadoras, se realizó un diagnóstico de exploración inicial que abarcó una población de 111 estudiantes de la modalidad semi-presencial de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, a su vez se tuvo en cuenta 12 profesores de PILI.

Se seleccionó una muestra de 64 estudiantes de los grupos de tercer al quinto años de la carrera y 12 profesores que imparten esta asignatura. El tipo de muestreo utilizado fue probabilístico aleatorio simple. La característica principal que comparten los miembros de la población es que recibieron la misma metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en LI.

Se aplicaron encuestas a estudiantes y docentes, lo cual permitió obtener información precisa respecto a los métodos, procedimientos, u acciones para el estudio independiente, medios de enseñanza y micro-habilidades de expresión oral y comprensión auditiva más desarrolladas en los estudiantes, así como las que se han visto más afectadas en el proceso.

Las encuestas aplicadas a estudiantes de tercer a quinto años (anexos 2 y 3) contienen preguntas cerradas y abiertas; con el objetivo de diagnosticar no solo

las necesidades cognitivas respecto a las habilidades de comunicación oral, sino también la metodología utilizada para tales fines. Al respecto, se delimitaron los indicadores para determinar el desarrollo de habilidades de comunicación oral en los estudiantes (anexo 5) lo cual facilita su tabulación e interpretación.

La encuesta aplicada a profesores de PILI (anexo 4) se realizó con el objetivo de determinar sus conocimientos y valoraciones respecto a la metodología utilizada para desarrollar las habilidades objeto de estudio en los estudiantes; así como las micro-habilidades más y menos afectadas en relación con la expresión oral y la comprensión auditiva.

Esta encuesta contiene fundamentalmente preguntas cerradas sobre sus conocimientos del desarrollo de estas habilidades en futuros profesionales del sector educacional.

Conjuntamente, se utilizó la observación a clases de PILI (anexo 6) con el objetivo de triangular la información recopilada de la encuesta a estudiantes y encuesta a profesores respecto a las micro-habilidades más desarrolladas en los estudiantes; así como los métodos, procedimientos y técnicas de corrección de errores utilizadas en clases.

Posteriormente, con el objetivo de corroborar los resultados de la observación y conocer el estado real de cada estudiante de la muestra objeto de estudio en relación al desarrollo de habilidades de comunicación oral, se aplicó la prueba pedagógica oral.

El diagnóstico realizado permitió identificar insuficiencias que están incidiendo en la preparación de futuros profesionales de la LI en el sector educacional en cuanto al desarrollo de habilidades de comunicación oral para poder irradiar dichos conocimientos en las diferentes instituciones educativas.

A continuación se describen los resultados alcanzados a partir de la aplicación de los métodos científicos empleados.

2.1.1 Auto-valoración de los estudiantes en cuanto a su preparación para el desarrollo de habilidades de comunicación oral

Como parte de los resultados de la encuesta a estudiantes se pudo constatar por un 100% que en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera se orienta al estudiante acerca de las habilidades de comunicación que deben desarrollar. De las cuatro habilidades básicas, un 78% plantea que prevalece el trabajo con la expresión oral y la escrita. Por otra parte, un 22% declara que la comprensión auditiva y la lectura son trabajadas con bastante frecuencia en las clases de PILI.

En relación al tratamiento de las habilidades, 39 estudiantes alegan que se le da tratamiento a la expresión oral, para un 78%, 33 estudiantes que representa el 66% del total de la muestra plantean que se trabaja la comprensión auditiva, un 62% determinó el trabajo con la lectura como uno de los más tratados en clases y un 72 % alega que también se trabaja la habilidad de escritura.

Por consiguiente, al realizar un análisis se evidencia que la expresión oral es la habilidad que más tratamiento recibe seguida de la escritura. Sin embargo, la comprensión auditiva que es esencial para el logro de la expresión oral y por ende de la comunicación queda en un tercer plano antecediendo a la habilidad de lectura que es la menos trabajada en clases.

En relación con el cumplimiento del ciclo de aprendizaje, el 40% declara que siempre se transita desde las actividades de práctica controlada hacia las semi-controladas, llegando por último a la práctica libre del idioma. A su vez, otro 40% plantea que a veces se cumple este ciclo metodológico para desarrollar habilidades de comunicación oral en los estudiantes. Sin embargo, un 20% alega que casi nunca se cumple en las clases de PILI, pudiendo ser éste un factor determinante de las insuficiencias detectadas en los estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades objeto de estudio.

Con relación a los procedimientos organizativos que se utilizan en clases para que el estudiante solucione situaciones comunicativas con una concepción problémica, un 73% plantea que el trabajo individual es siempre usado, un 15% alega que el trabajo en pareja es el más empleado en clases y un 12% declara que el trabajo en pequeños grupos es el más utilizado en las clases de PILI.

Sin embargo, ningún estudiante señala el trabajo en equipos y de toda la clase como aquellos empleados para establecer la comunicación.

En este sentido, se evidencia que los procedimientos organizativos que se han utilizado en clases carecen de variedad en el proceso. Por otra parte, el trabajo en parejas o en pequeños grupos contribuye de manera directa al desarrollo de habilidades orales, sin embargo no se emplean con sistematicidad para garantizar la calidad del PEA.

Al realizar un análisis de las tareas de aprendizaje que realizan en clases para el logro de la expresión oral, se evidenció el uso de algunas de ellas. En este sentido, las más utilizadas fueron la repetición y autocorrección de errores, seguidas de la traducción y la elaboración de outlines para presentar monólogos.

A su vez, la preparación para realizar entrevistas, los ejercicios de sustitución y memorizar parlamentos fueron seleccionados como tareas secundarias que realizan bajo la supervisión del profesor.

Sin embargo, las tareas de organizar lógicamente el discurso, el completamiento de frases y la valoración de situaciones problemáticas, que son esenciales para el logro de la comunicación no son usadas con frecuencia.

En cuanto a la comprensión auditiva, se evidencia la falta de variedad de tareas en el proceso, ya que el 81% de los estudiantes objeto de estudio alega que las que se aplican con sistematicidad son por orden: anotar palabras claves, orientar hacia lo que se va a escuchar, valorar y responder preguntas de información global.

En este sentido, llama la atención que tareas esenciales como: localizar información detallada, inferir significados, lluvia de ideas y agrupar palabras; fueron planteadas por un 81% como que solo se realizan algunas veces. Por otra parte, un 19% declara que las actividades lúdicas se emplean en ocasiones para desarrollar habilidades de comprensión auditiva.

En relación con el proceder metodológico de los profesores ante los errores que cometen los estudiantes en el transcurso del desarrollo de habilidades, se constata como positivo que el 60% de la muestra alega que siempre le orientan

lo que deben hacer para desarrollarlas con éxito y un 34% plantea que a veces se les explica cómo proceder. Solo un 2% declara que casi nunca se le orienta y un 4% plantea que nunca se le detalla el proceder metodológico para el desarrollo de habilidades objeto de estudio.

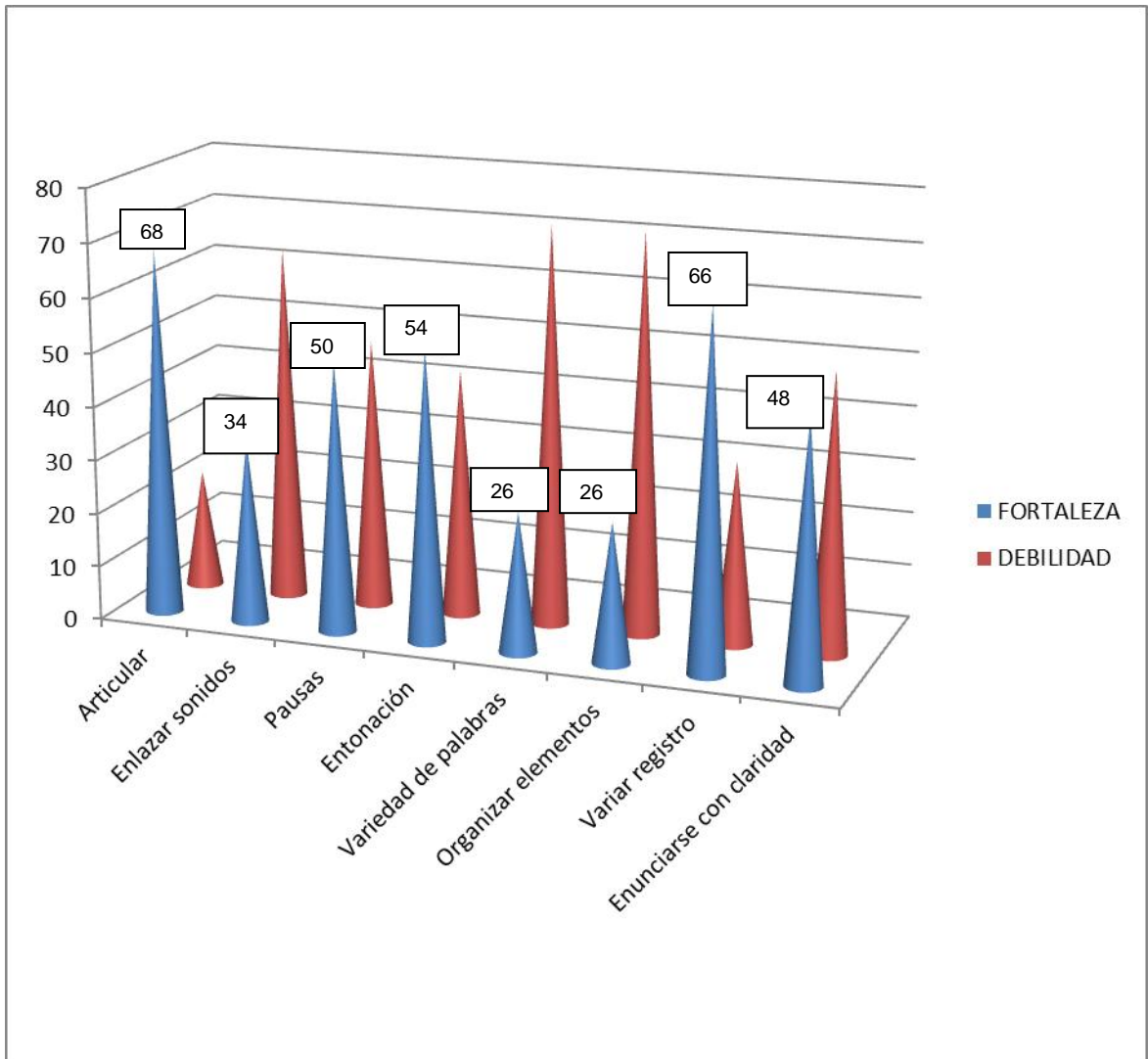
En cuanto al análisis de las micro-habilidades de expresión oral, los estudiantes debieron marcar las que consideran una fortaleza y las que constituyen una debilidad para ellos en el proceso de su aprendizaje. (Ver gráfico 2.1).

En este sentido, se evidencia que las micro-habilidades de: articular sonidos, utilizar variedad de registros según el contexto comunicativo, expresarse con adecuada entonación y hacer las pausas necesarias en el discurso oral fueron auto-valoradas como una fortaleza por más del 50% de la muestra objeto de estudio.

Sin embargo, enlazar sonidos y palabras en cadena hablada, utilizar variedades de palabras y frases y organizar elementos dentro de una frase u oración, son micro habilidades que consideran no han podido desarrollar en el proceso de su aprendizaje. Este resultado es causa de la no realización de tareas para tales fines.

Se considera que un aspecto metodológico de vital importancia para el desarrollo de habilidades de expresión oral es la utilización de técnicas correctas de corrección fonética ante los errores de pronunciación de los estudiantes. En este sentido, el 78 % plantea que la repetición es utilizada frecuentemente cuando se cometen errores en el acto comunicativo en clases. A su vez, un 50% alega que el método articulatorio también se emplea con sistematicidad. Sin embargo, la transcripción fonética y la oposición fonológica son empleadas en muy pocas ocasiones, declarado por un 69% de la muestra objeto de estudio.

Gráfico 2.1: Auto-valoración de los estudiantes en relación con las micro-habilidades de expresión oral



Conjuntamente, se aplicó una segunda encuesta a los estudiantes con el objetivo de conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan para el desarrollo de habilidades de expresión oral, así como los medios de enseñanza empleados como soporte de los métodos en las clases de PILI y los que usan ellos para la realización de los trabajos independientes e investigativos extraclase.

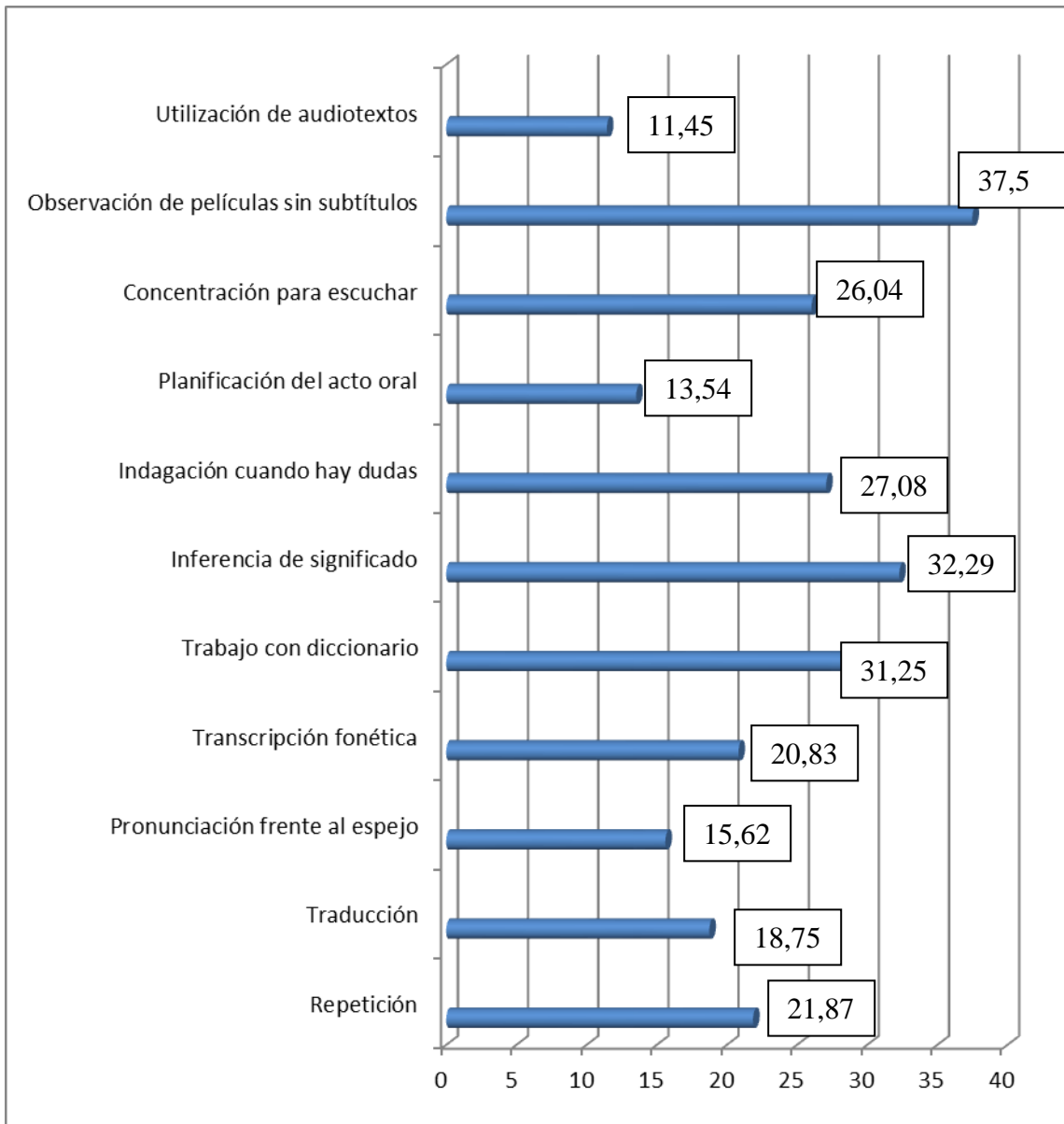
En relación con la habilidad de expresión oral se constató que el 11.45% sabe cómo estudiar solo o con sus compañeros sin que el profesor tenga necesariamente que orientar una tarea a realizar, mientras que al 88.55% se le dificulta hacerlo.

En cuanto a la habilidad de comprensión auditiva, el 12,5% no sabe cómo estudiar para poder entender mejor cuando le hablan en inglés o para comprender un audio texto. Por su parte, el 39.04% declara tener audiotextos grabados y los escucha para mejorar y el 100% alega que le interesa mucho desarrollar esta habilidad, pues es tan importante como la expresión oral. Estos datos evidencian la necesidad de proveer a los estudiantes de procedimientos metodológicos que los ayuden a estudiar las funciones comunicativas de manera independiente.

En el momento de la clase de PILI o cuando estudian de manera independiente, el 28.83% siente la necesidad de saber el porqué de cada regla gramatical, de pronunciación u ortografía para poder comunicarse de manera oral; solo un 2.08% considera puede comunicarse sin que le resulte imprescindible conocer las reglas, mientras que el 69.09% necesita conocer algunas reglas, pero de manera general se siente capaz de hablar a partir de la práctica que realiza en el aula, aun cuando no conozca el porqué de cada regularidad lingüística.

Relacionado con las acciones que realizan como parte de su aprendizaje de la LI, (Ver gráfico 2.2) se constató la falta de conocimiento de los estudiantes en relación con la variedad de estrategias que pueden implementar no solo en los encuentros presenciales sino también de manera independiente al cumplimentar las tareas extra clases. Conjuntamente, se evidenció que a pesar de conocer algunas, la mayoría no hace uso de estas.

Gráfico 2.2: Acciones de auto-aprendizaje que realizan los estudiantes



Al respecto, las más utilizadas son, por orden: ver películas o seriales y trata de entender sin leer los subtítulos (37,5%), trata de inferir los significados de las palabras a partir del contexto que las rodean (32.29%) y el uso del diccionario (31.25 %). Por consiguiente, estos datos confirman que más del 64% de la muestra no se ha apropiado de todos los conocimientos necesarios para enriquecer su aprendizaje.

Al preguntar a los estudiantes qué hacen para estudiar las funciones comunicativas cuando el profesor anuncia una prueba, se comprobó lo siguiente:

- El 32.29% utiliza ejercicios de role-play que el profesor ya dio en clases.
- Un 18.75% hace una lista de expresiones que se pueden utilizar y tratan de usarlas en el contexto de comunicación que se requiera.
- 15.62% de la muestra repite en voz alta los diálogos estudiados en clases.
- 16.66% trata de practicar oralmente con otros compañeros sin escribir lo que van a decir; mientras que el 11.45% escribe primero lo que va a decir y trata de aprenderlo de memoria.
- El 17.70% estudia la gramática que se corresponde con esas funciones comunicativas.
- Estos datos demuestran que la mayoría de los estudiantes no implementan variedad de tareas y acciones para desarrollar las habilidades del idioma. Es necesario que mediante los encuentros presenciales el profesor las trabaje para que el estudiante reconozca su utilidad y las emplee en el trabajo independiente extraclase.

Respecto a los medios de enseñanza que se utilizan en las clases de PILI como apoyo para desarrollar habilidades de comunicación oral en los estudiantes, se pudo confirmar lo siguiente:

- El 13.54% alega que utilizan el libro de texto básico.(en 3º año)
- Un 3.12% utiliza textos complementarios.
- 2.08% de la muestra plantea que se utilizan software educativos; como páginas webs, blogs o multimedia.

- El 28.12% declara que se utilizan medios audiovisuales.
- Un 31.25% alega que se usan grabaciones de audio.
- 3.12% de la muestra plantea que las aplicaciones informáticas como el power point y láminas se utilizan en clases.
- El 1.04% señaló los objetos reales como medios de enseñanza que usa el profesor de PILI en clases.

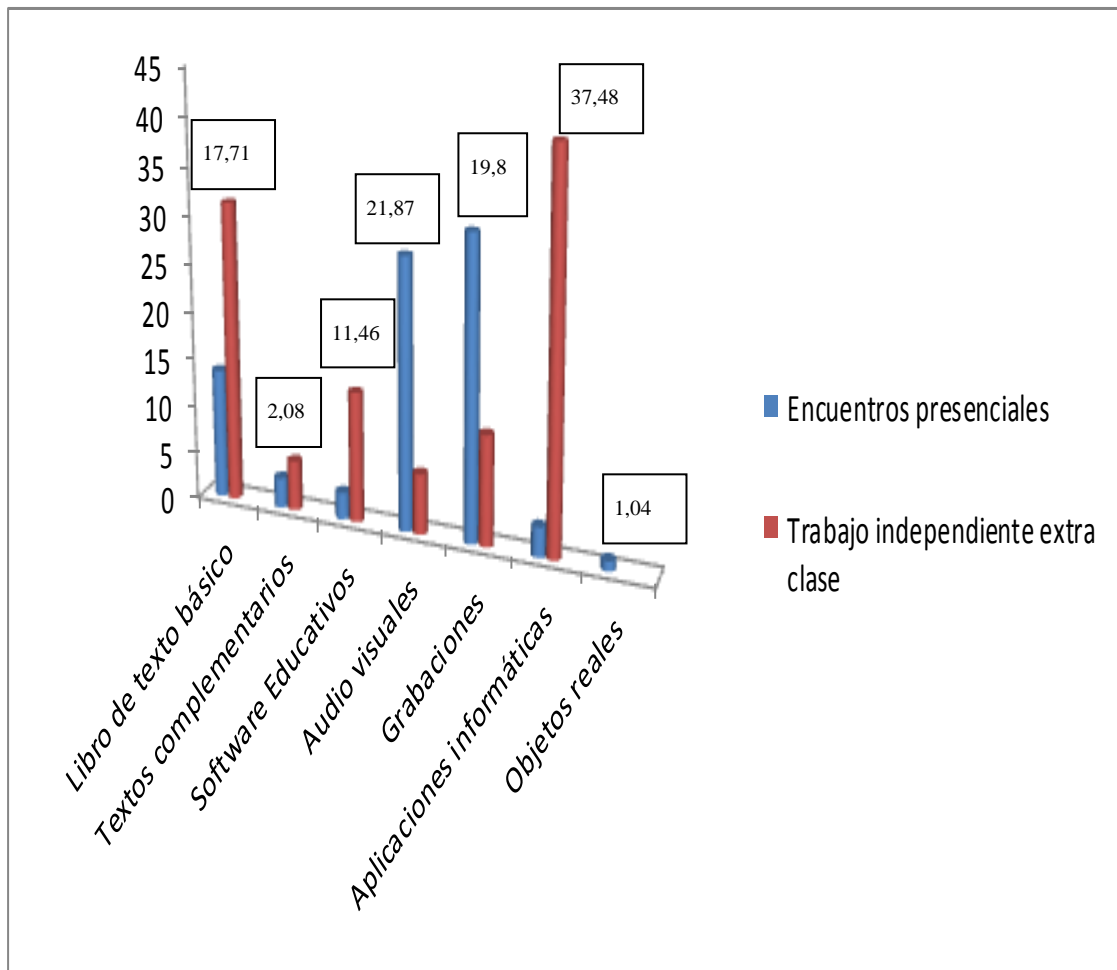
Estos testimonios demuestran la insuficiente utilización de medios de enseñanza en las clases, más aún cuando están creadas las condiciones; ya que existen dos laboratorios de computación y dos de idioma a disposición del claustro docente.

En relación a los materiales didácticos que utilizan los estudiantes para realizar los trabajos independientes o investigativos que orienta el profesor de PILI, se corroboró que:

- El 31.25% utiliza libros de textos.
- El 5.20% hace uso de materiales complementarios.
- Un 13.54% emplea software educativos.
- 11.45% de la muestra utiliza grabaciones de audio.
- 6.25% usa audio visuales.
- El 40.62% emplea diferentes informaciones digitales.

A partir del análisis realizado se puede confirmar que los medios de enseñanza más utilizados en clases son las grabaciones de audio y entre los menos empleados está el software educativo; como sitios web, blogs o multimedia. Por su parte, las informaciones digitales son los medios más aprovechados por los estudiantes para la realización de trabajos independientes o investigativos. Por otra parte, se constata una diferencia significativa, por tanto la utilización de los mismos está más acentuada en los trabajos independientes extraclases. (Ver gráfico 2.3)

Gráfico 2.3: Diferencias en la utilización de los medios de enseñanza en los encuentros presenciales y en los trabajos independientes extra clases



2.1.2- Caracterización del nivel de preparación metodológica de los profesores de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi presencial

En la encuesta aplicada a los 12 profesores que imparten o han impartido clases de PILI en la modalidad semi presencial, el 83,33% del total alega que a partir de las relaciones que se establecen entre los objetivos, contenidos, habilidades, evaluación, bibliografía y horas lectivas, siempre es posible trabajar las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en clases.

Al explicar las razones, plantean que esto se debe a que los objetivos están siempre dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa, además de que todos los elementos no personales del PEA constituyen un sistema.

Sin embargo, el 16,67% declara que el desarrollo de las habilidades objeto de estudio solo es posible algunas veces, ya que las horas lectivas del plan de estudio no son suficientes.

En relación a la valoración de las orientaciones metodológicas del programa de la disciplina PILI y consecuentemente de las asignaturas, se establecieron como fortalezas las siguientes:

- Precisión de los objetivos, los objetivos están desglosados en instructivos y educativos, su objetividad, su claridad, su contextualidad, bibliografía amplia y flexible, contenidos específicos a trabajar, concepción humanista.

Sin embargo, el 66,66% de los docentes señalan como debilidades las siguientes:

- Se plantean los tipos de evaluación pero no el cómo evaluar teniendo en cuenta los indicadores y escala de medición, carencia de orientaciones para el uso de la bibliografía, problemas de diseño en cuanto a las orientaciones metodológicas por unidades del programa de estudio y falta de indicaciones metodológicas para la orientación del trabajo independiente extraclase.

En cuanto a la preparación recibida para poder desarrollar habilidades de comunicación oral en los estudiantes, el 41,66% plantean que las reciben sistemáticamente, el 50,01% alega que han recibido preparación metodológica

algunas veces, mientras que el 8,33% plantea que solo la han recibido pocas veces.

Al respecto, las formas de preparación más utilizadas son: actividad metodológica en el colectivo de asignatura, representada por el 66,66% de los profesores encuestados, colectivos de disciplina (50%) y reuniones metodológicas del departamento (41.66%). El 31% seleccionó los cursos de postgrados como otra forma de preparación. Sin embargo, la auto preparación no fue seleccionada por la muestra objeto de estudio, lo que llama la atención pues es una de las vías de trabajo docente-metodológico y a su vez de superación profesional. Esto evidencia que no se jerarquiza o planifica de manera intencionada por los docentes.

En relación con los temas de las actividades metodológicas en que han participado como parte de su preparación profesional, la muestra seleccionada listó las siguientes:

- Las tareas comunicativas en la enseñanza de idioma, las técnicas de corrección de errores, estrategias de aprendizaje, la evaluación en el PEA del inglés, el trabajo en grupos en la enseñanza de lenguas extranjeras, postgrados con nativos del idioma inglés (canadienses y británicos) y Teaching Knowledge Test (British Council).

El 83,33% de los profesores encuestados plantean que se sienten totalmente preparados para desarrollar habilidades de comunicación oral en sus estudiantes. Sin embargo, un 16,66% alega que a pesar de la preparación metodológica recibida aún se sienten parcialmente preparados para la tarea.

Por otra parte, el 100% declara que desde la etapa de auto preparación conciben cómo darle salida al desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, dato que contradice la información recopilada en relación a las formas de preparación metodológica.

En relación a la frecuencia con que se trabaja el desarrollo de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en clases, el 66,66% plantea que lo realizan siempre y un 33,34% alega que las trabajan en casi todas las clases; lo que se considera positivo al ser éste el objetivo primario en la enseñanza de un idioma extranjero.

En este sentido, los profesores declaran entre las acciones realizadas en clases para desarrollar estas habilidades las siguientes:

- Ejercicios integradores de las cuatro habilidades, trabajo con canciones, actividades lúdicas, trabajo en parejas, trabajo en equipos, trabajo en grupos, inside – outside circle technique.

Al realizar un análisis del desarrollo de las micro-habilidades de expresión oral, los profesores encuestados declaran que utilizar el registro apropiado según el contexto, hacer las pausas necesarias en la conversación y expresarse con corrección son las más desarrolladas en los estudiantes; mientras que las que constituyen un mayor reto son: el uso de estrategias de aprendizaje, la organización lógica del discurso, organizar elementos dentro de una frase u oración y la entonación. (Ver gráfico 2.4)

En cuanto al desarrollo de la comprensión auditiva, las micro-habilidades de establecer correspondencia sonido-grafía y retener la información y reproducirla constituyen un reto para los estudiantes, mientras que distinguir entre las ideas principales y secundarias e identificar información específica son una fortaleza para estos. (Ver gráfico 2.5)

En relación con las micro-habilidades que el profesor se siente mejor preparado para desarrollarlas en los estudiantes, se planteó lo siguiente:

- Un 41,66 % considera estar totalmente capacitado en todas las micro habilidades; tanto de expresión oral como de comprensión auditiva.
- Un 23,8% alega sentirse totalmente preparado en la micro habilidad de enlazar sonidos en cadena hablada y expresarse con adecuada entonación.
- Un 29,54% considera estar mejor preparado en relación con la micro habilidad de hacer las pausas necesarias en el discurso oral y organizarlo lógicamente.

Al realizar un análisis de los componentes personales y no personales que forman parte del PEA de lenguas extranjeras y su influencia en relación al desarrollo de las habilidades de comunicación oral, se constató lo siguiente como posibles causas de las insuficiencias:

- Un 66,66% plantea que una de las causas es el uso indiscriminado de la lengua materna.

Gráfico 2.4: Información brindada por los docentes en relación al desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes

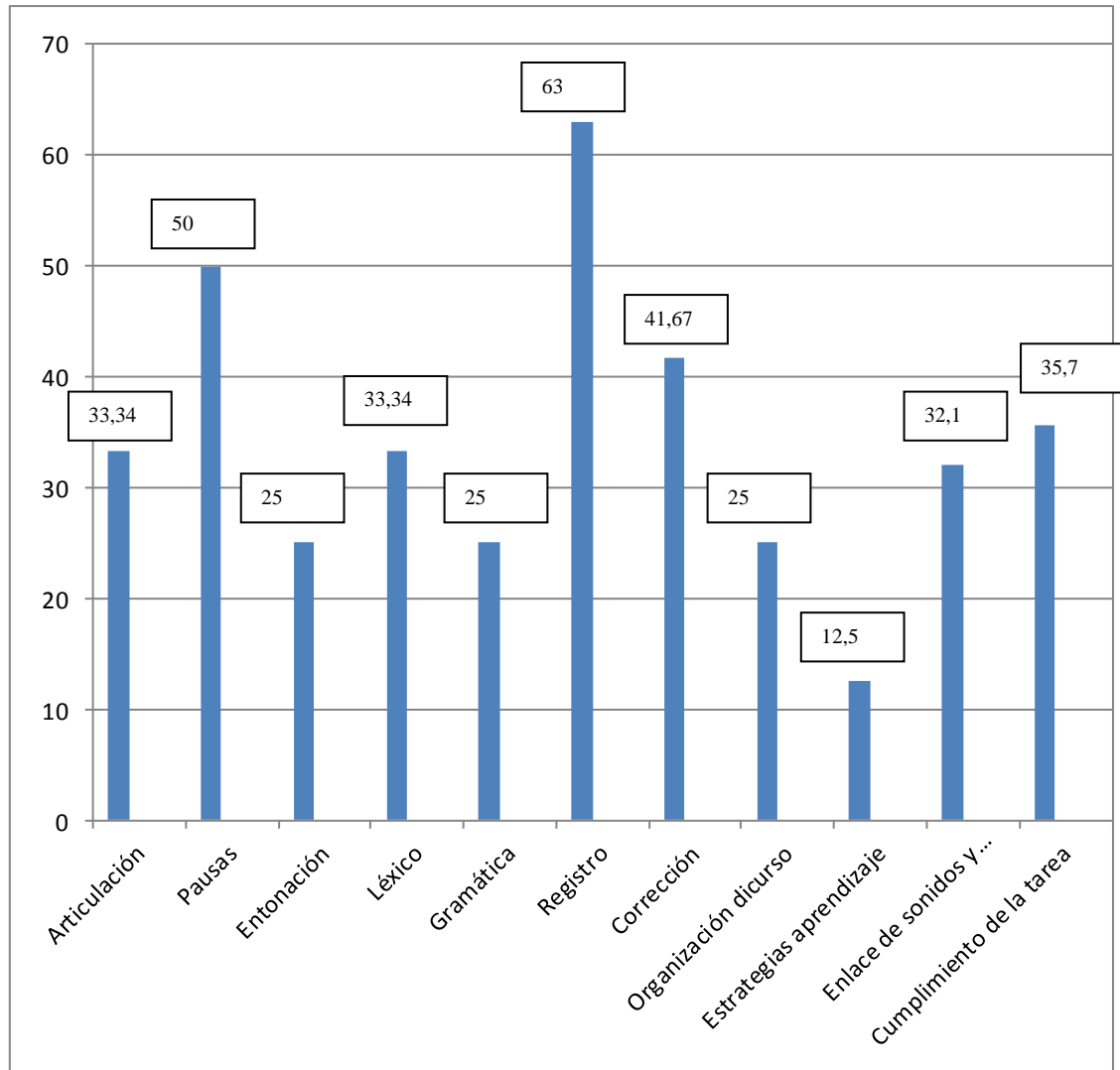
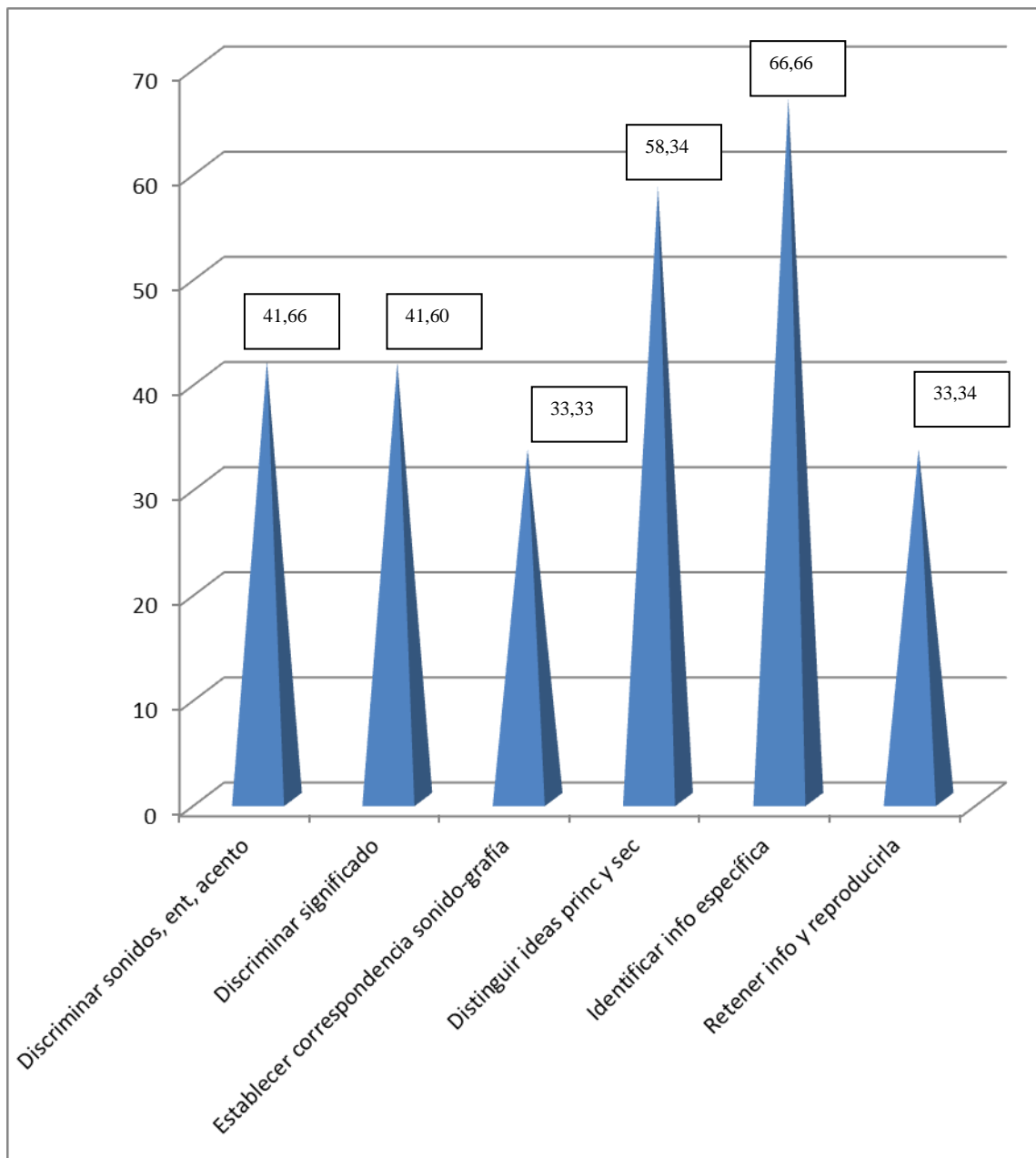


Gráfico 2.5: Información brindada por los docentes en relación con el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes



- El 58, 33% alega que también se debe al nivel de preparación de los estudiantes.
- Un 50% considera que las insuficiencias se deben en gran medida al incumplimiento de los pasos metodológicos en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa.
- Un 9% declara que el nivel de preparación de los docentes y las insuficientes horas lectivas pueden ser posibles causas.
- Para un 14% la causa radica en el déficit de medios de enseñanza.
- Otro 14% declara que la utilización de métodos tradicionales del idioma puede ser causa de las insuficiencias en el desarrollo de habilidades orales.

En relación con los métodos que utilizan en clases para desarrollar las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en los estudiantes, los profesores señalan al aprendizaje comunicativo con un 83,33%, el método audiovisual con un 75%, el método práctico-consciente y el audio-lingual, ambos con un 50%.

Estos resultados se deben a que la muestra seleccionada podía marcar tantos métodos sean utilizados en clases. Al analizar los resultados mencionados en relación con los métodos de enseñanza, se considera que en ocasiones el profesor desconoce el nombre de los métodos que aplica, esto se corrobora al aplicar la observación a clases.

Al justificar su planteamiento el 100% declara que el más efectivo ha sido el aprendizaje comunicativo del idioma; ya que es más flexible y a la misma vez más abarcador; además de responder a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, dentro de éste se puede encontrar lo práctico-consciente contribuyendo a la estructura metodológica y cognitiva del proceso y los profesores lo desconocen.

De igual manera, en relación a la existencia de uniformidad en el claustro de profesores de PILI en el empleo de los métodos para desarrollar habilidades de comunicación oral, un 50% plantea que algunas veces existe unidad de criterio, un 41,66% alega que esto existe pocas veces. Sin embargo, solo un 8,33%

considera que siempre existe uniformidad en la aplicación de los métodos de aprendizaje de idioma.

En cuanto a cómo los profesores evalúan el desarrollo de habilidades de comunicación oral alcanzado en sus estudiantes, se planteó lo siguiente:

- Un 66,66% alega que el nivel alcanzado en sus estudiantes es medio.
- Un 8, 33% considera que el nivel alcanzado es alto.
- Un 25% declara que el nivel es bajo.

Por otra parte, la muestra objeto de estudio seleccionada considera pertinente incluir en el análisis del desarrollo de habilidades de comunicación oral lo relacionado con el aspecto actitudinal y motivacional de los estudiantes; así como el proceso de selectividad para el ingreso a la carrera.

Aparejado a toda la información previamente expuesta, se investigó respecto al trabajo con las estrategias de aprendizaje y el uso de los medios de enseñanza; obteniendo los siguientes resultados:

- El 100% de la muestra considera importante la implementación de estrategias de aprendizaje en el PEA de la comunicación oral y declaran conocer a cabalidad cuáles se pueden utilizar.
- 73,46% plantean que siempre le dan tratamiento en los encuentros presenciales y un 26,54 alega que lo realiza algunas veces.
- En relación con las estrategias que utilizan en clases, se señalaron las siguientes:

- Escuchar audio textos e inferir significado de palabras, escuchar canciones y sacar la idea principal, la orientación de repetir palabras frente a un espejo, memorización de diálogos, copiar los textos más de una vez, búsqueda de información en diferentes fuentes y presentarla oralmente, escuchar a sus compañeros y reaccionar ante la información que ofrecen, interacción con el autor de un texto mediante preguntas y respuestas, auto corrección de errores, lecturas extra clases basadas en guías y reportes orales o escritos, trabajo con el diccionario monolingüe, estrategias metacognitivas (análisis del proceso de su aprendizaje).

El 31,08% de los profesores encuestados expresan que siempre les explican a los estudiantes los procedimientos metodológicos a seguir para estudiar las funciones comunicativas de manera independiente fuera del contexto institucional, mientras que un 68,92% declara que lo realiza pocas veces. Esto puede ser una de las causas que influyen en la calidad del desarrollo de estas habilidades.

Por otra parte, los profesores declaran que los medios de enseñanza que utilizan en los encuentros presenciales son, por orden: libros de texto y textos complementarios (100%), grabaciones de audio (94,1%) y materiales audiovisuales (81,32%). Sin embargo, se constata la insuficiente utilización de blogs (2,10%), sitios web (0,15%) y aplicaciones informáticas (power point) (21,3%).

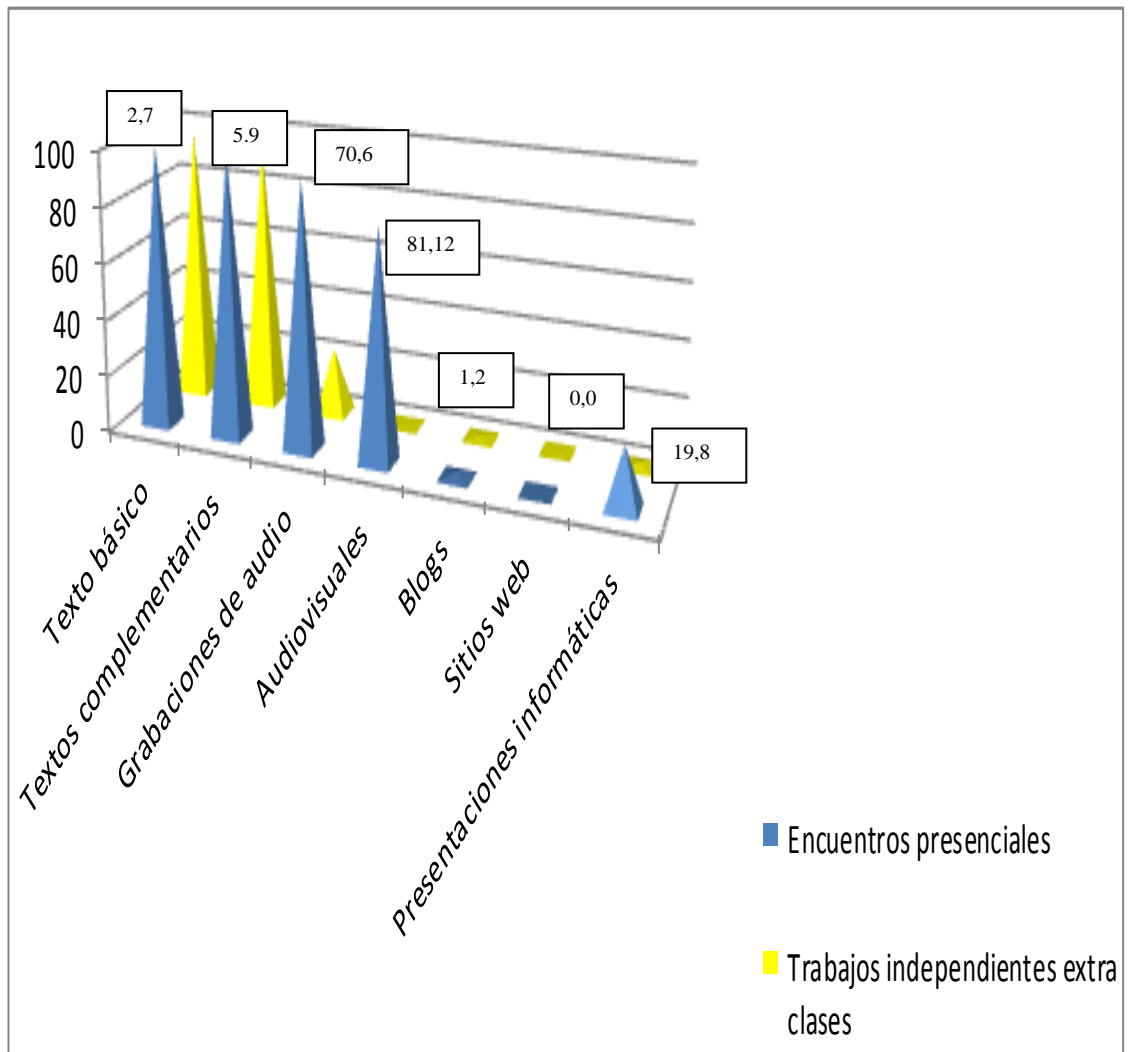
De igual manera se encuestó lo concerniente al uso de estos medios para realizar los trabajos investigativos e independientes extra clases. Al respecto, se evidenció que, al igual que en los encuentros presenciales, los más empleados por los estudiantes bajo la orientación del profesor son los textos básicos (97,3%), textos complementarios (94,1%) y grabaciones de audio (23,5%).

Este análisis permite afirmar que a pesar de que los medios audiovisuales, sitios web y blogs son medios que propician la interacción comunicativa, no se planifica su uso de manera intencionada, además de existir una marcada diferencia en el empleo de algunos medios, entre los encuentros presenciales y los que se orientan para los trabajos extra clases. (Ver gráfico 2.6)

2.1.3- Resultados de la observación a clases y la prueba pedagógica oral

Se aplicó la observación con el objetivo de obtener información precisa respecto al desarrollo de habilidades de comunicación oral alcanzado en los estudiantes y la metodología que propició tales resultados. Se observaron 24 clases de las asignaturas PILI VII, VII, IX y X; distribuidas en 12 clases por años de estudio, del tercero, cuarto y quinto años de la carrera.

Gráfico 2.6: Diferencia en relación con la utilización de medios de enseñanza en encuentros presenciales y los trabajos extraclases. (Encuesta a profesores)



En este sentido, en el 100% de las clases los temas (Ver anexo 7) facilitan el desarrollo de las habilidades de comunicación oral en LI. De igual manera, en los contenidos están explícitos los conocimientos y habilidades de comunicación oral a desarrollar. Además, en un 80% de las clases observadas se orientó en todo momento al estudiante hacia el objetivo, en relación a los conocimientos a adquirir y las habilidades de comunicación a desarrollar. Sin embargo, en el 20% esta función didáctica no se cumplió en todo momento de la clase.

Con respecto a si se propicia la reflexión de los estudiantes sobre la relación entre el contenido de la clase y el desarrollo de habilidades orales a tratar, en un 73% se realiza en todo momento, mientras que en un 27% se acomete algunas veces.

En relación con los procedimientos utilizados, se constató que los más empleados fueron: la repetición o imitación de diálogos (91,0%), mecanismos de sustitución (42 %), transformación o parafraseo de monólogos (31%), escuchar parlamentos (20%) y el uso de palabras claves, abreviaturas, recursos mnemotécnicos y analogías se utilizó en un 29% de las clases.

Como se ha expuesto, solo el procedimiento de repetición o imitación es utilizado por la mayoría de los docentes. Sin embargo, a pesar de no existir uniformidad en relación a los procedimientos utilizados, en un 61% de las clases, los que han sido empleados permiten el desarrollo y control de la actividad a desarrollar; solo en un 39% lo permite en ocasiones.

Los procedimientos organizativos más utilizados fueron el trabajo individual en un 84, 2% de las clases; coincidiendo con lo planteado por los estudiantes en la encuesta aplicada. En el 52,4% se utilizó el trabajo en parejas y en el 13, 7% se empleó el trabajo en pequeños grupos.

Un aspecto esencial a tener en cuenta es la variedad de contenidos a asimilar en clases. En este sentido, en un 80% de las clases estos resultan ser demasiados en relación al tiempo que se dispone y el nivel de desarrollo de los estudiantes; solo en un 20% la cantidad de contenidos a asimilar resultan adecuados al compararlos con las horas que se dispone y el nivel de los estudiantes.

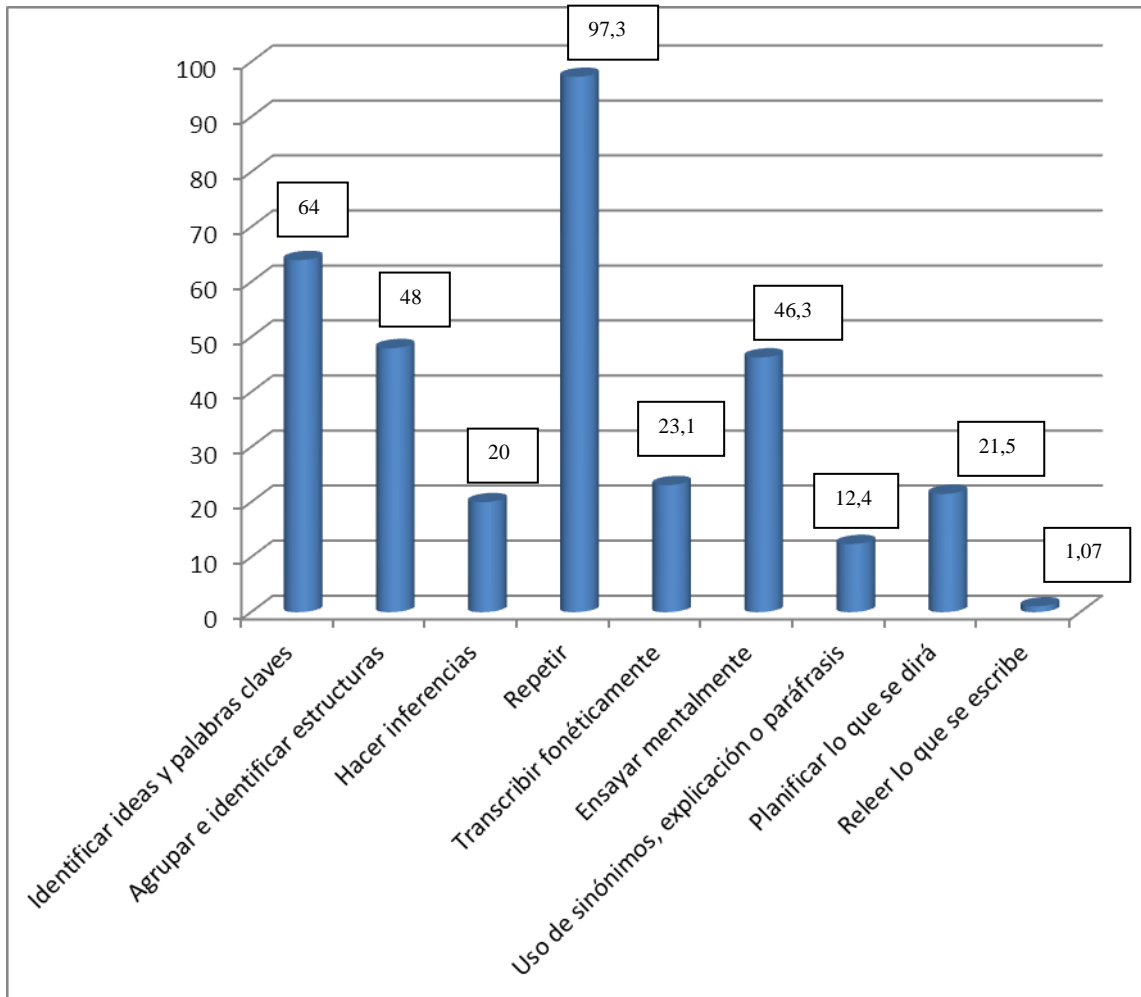
Al realizar un análisis de los tres momentos de la clase en que se puede trabajar el desarrollo de habilidades de comunicación oral, se constató que en la introducción no se le dio tratamiento a estas habilidades en un 77% de las clases observadas. Por otra parte, en el 75% de las mismas se le dio tratamiento en el desarrollo y en las conclusiones en el 2,0% de las clases.

En relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas en clases, de manera consciente sin la previa orientación del profesor, se constató que la más utilizada fue la repetición, identificar ideas y palabras principales dentro del contexto comunicativo; además de prestar atención a los epígrafes y títulos del texto para inferir su tema. Estos pertenecen al nivel de reconocimiento; sin embargo, las estrategias relacionadas con los niveles de reproducción y producción no son trabajadas con sistematicidad. (Ver gráfico 2.7)

Por otra parte, las tareas utilizadas para desarrollar las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en los estudiantes fueron varias, y se manifestaron de la siguiente forma:

- El completamiento de frase se utilizó en un 39%, se empleó en el 11% la adivinanza, en el 41% se empleó la búsqueda de información, el enlace de ideas fue utilizado en el 43% de las clases, en el 59% se le dio tratamiento a la solución de problemas, la simulación fue empleada en el 64% y los estudiantes se mostraron motivados por esta actividad, en el 35% de las clases se utilizaron actividades combinadas donde los implicados en el proceso debían cumplir varias tareas de aprendizaje.
- Los monólogos se emplearon en el 76% de las clases, aunque se debe señalar que solo en el 23% de los casos se exigió el uso del lenguaje académico; siendo éste el objetivo primario de los años objeto de estudio (3ro, 4to y 5to).
- Las historias en cadena es una tarea que incentiva a los estudiantes ante el aprendizaje y los mantiene activos durante el proceso, este fue utilizado en el 52% de las clases observadas. Sin embargo, el intercambio y colecta de información, a pesar de ser una tarea que propicia la comunicación y entrena la memoria del estudiante, fue utilizado solo en el 28% de los casos.

Gráfico 2.7: Estrategias de aprendizaje utilizadas en clases. Observación



En relación a las micro habilidades de expresión oral, en las clases observadas se constató que las que constituyen un reto mayor para los estudiantes son: organizar lógicamente el discurso, , hacer las pausas necesarias en el acto oral, expresarse con adecuada entonación, seguido de la organización de elementos dentro de una frase u oración (gramática). Todas estas insuficiencias les dificultan cumplir la tarea a cabalidad. (Ver gráfico 2.8)

Al realizar un análisis de las micro-habilidades más trabajadas en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, se constató lo siguiente:

- En el 54% se le dio tratamiento a la estructuración lógica del discurso oral, la utilización de varios registros según el contexto de comunicación se propició en el 59% de las clases, en el 48% se trabajó sistemáticamente para que los estudiantes supieran organizar los elementos dentro de la frase u oración, en el 39% se le dio tratamiento constante a la articulación correcta de sonidos.
- Por otra parte, se pudo constatar que en el 49% de las clases observadas no se le dio tratamiento oportuno a expresarse con adecuada entonación, en el 52% no se enfatizó en que los estudiantes enlazaran sonidos y palabras en cadena hablada.
 - Conjuntamente, las micro-habilidades de comprensión auditiva más afectadas en los estudiantes son reconocer la intención del que habla y discriminar significado, seguidas de buscar información específica y distinguir entre ideas principales y secundarias. (Ver gráfico 2.9)
 - En relación a las micro-habilidades que se trabajaron de manera sistemática en el proceso, se pudo constatar que en algunos casos a pesar de ser las menos desarrolladas en los estudiantes, son las que el docente le dio mayor tratamiento, entiéndase por:
 - Buscar información específica, distinguir entre las ideas principales y secundarias.

Sin embargo, la micro-habilidad de reconocer las funciones comunicativas es una de las menos trabajadas en clases, y cuando se hace no se realiza de manera intencionada. Además, otras micro-habilidades que no fueron tratadas de manera intencionada ni sistemática fueron:

Gráfico 2.8: Nivel de dificultad en relación con el desarrollo de las micro habilidades de expresión oral. Observación

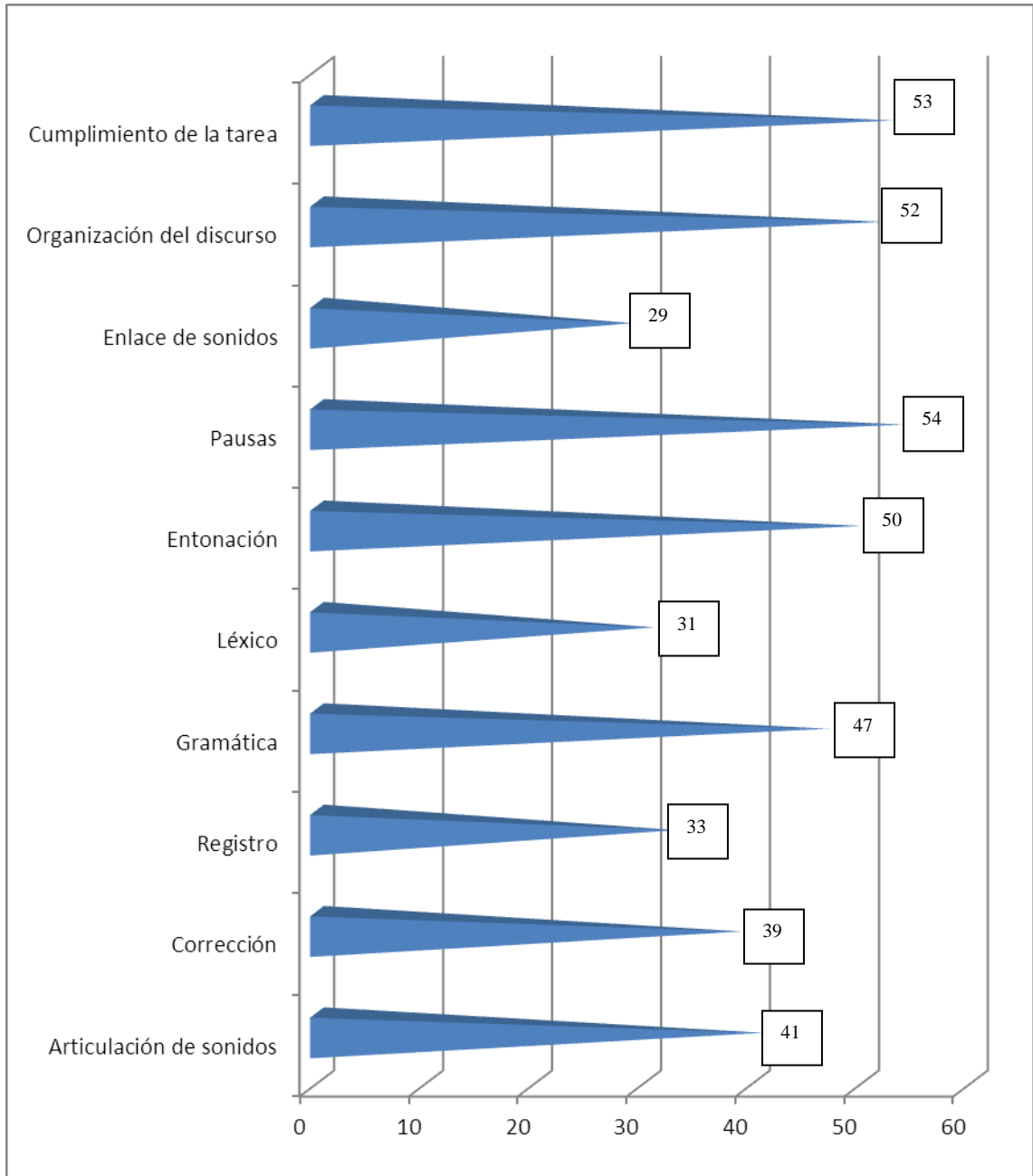
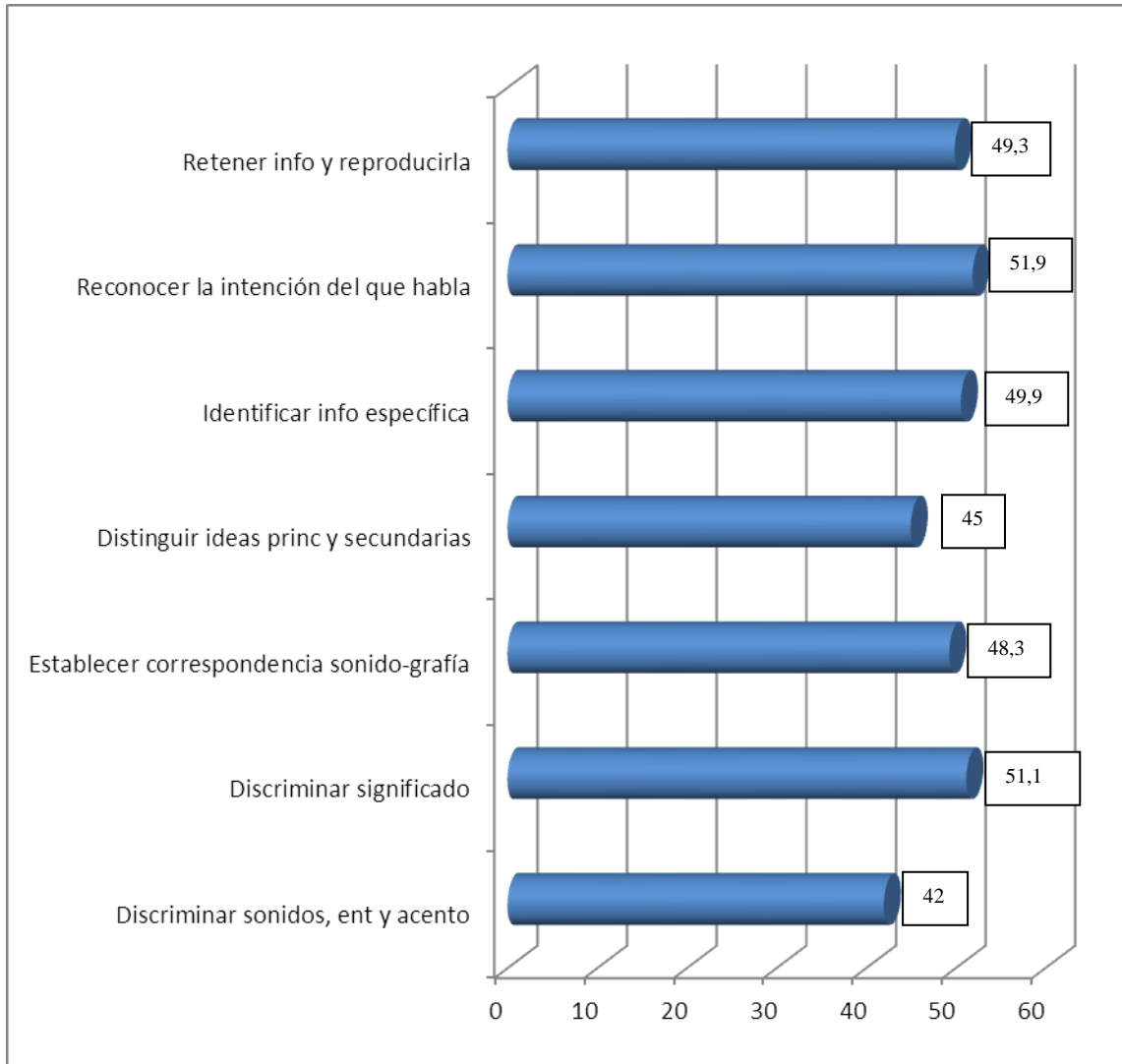


Gráfico 2.9: Nivel de dificultad en relación con la habilidad de comprensión auditiva. Observación



- Discriminar sonidos, entonación y acento oracional y establecer correspondencia sonido-grafía.

En relación con la utilización de los medios de enseñanza, se corroboró que los más utilizados en los encuentros presenciales y los que se orientan a utilizar en los trabajos independientes extraclases son: los libros de textos básicos (tercer año), textos complementarios y las grabaciones de audio. Se constata insuficiente empleo de recursos informáticos.

Además, un dato significativo es que la explicación a los estudiantes de los procedimientos que deben seguir para sistematizar las funciones comunicativas de manera independiente fuera del contexto institucional no se evidenció en ninguna de las clases observadas.

Luego de observar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades de comunicación oral en las clases de PILI, se realizó el análisis con los profesores de la muestra objeto de estudio, evidenciándose lo siguiente:

- En el 79% de las clases se determinó correctamente los objetivos en correspondencia con las funciones comunicativas a trabajar.
- En el 21% los objetivos no correspondían con los establecidos en los programas de asignaturas, ni respondían al fin de la enseñanza de idioma, que no es otro que la comunicación.
- Por otra parte, en el 67% se tuvo en cuenta los aspectos lingüísticos esenciales (gramática, vocabulario, tratamiento fonético); sin embargo, en el 23% no se concibió de igual manera.
- En el 66% el docente delimitó los métodos y procedimientos para dar tratamiento al contenido, aunque no ocurrió de esta manera en el 34% de estos.
- En relación a la selección de los ejercicios teniendo en cuenta el ciclo de aprendizaje, existió correspondencia en el 54% de las clases, mientras que en el 46 % de los casos no se realizó de manera satisfactoria.
- La planeación consciente del trabajo con las estrategias de aprendizaje se realizó en un 13,1%.

Posteriormente, con el objetivo de corroborar los datos relacionados al desarrollo de habilidades de comunicación oral específicamente, se aplicó una prueba pedagógica oral (anexos 8, 9, 10, 11 y 12)

Al tabular los datos de la prueba de expresión oral se corroboró que para más del 50% de la muestra objeto de estudio las micro-habilidades de organizar el discurso, hacer las pausas en el acto oral y expresarse con adecuada entonación constituyen un gran reto; datos que justifican porqué el 51,7% no es capaz de cumplir la tarea con éxito. (Ver gráfico 2.10)

Conjuntamente, al aplicar la prueba de comprensión auditiva, se constató que las de mayor dificultad son: discriminar significado, identificar información específica y la intención del hablante, seguidos de distinguir entre las ideas principales y secundarias. (Ver gráfico 2.11)

2.2 Caracterización del programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi-presencial

Al analizar el programa de la disciplina PILI se tuvo en cuenta un conjunto de indicadores (Anexo 13), constatándose los siguientes resultados:

El número de horas clases destinadas es muy reducido para cumplimentar los objetivos del programa relacionado al logro de la competencia comunicativa con sus respectivas dimensiones cognitiva, lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica, discursiva y didáctica; además de aspirar a desarrollar el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes en correspondencia con temas académicos, laborales e investigativos

Respecto a la muestra objeto de estudio, el tercer año cuenta con 240 horas, cuarto año con 200 horas y quinto año con solo 96 horas clases. Al desglosarlas por semestres son 120, 100 y 48 respectivamente. Esto equivale a 6 horas clases semanal, imposibilitando la eficiencia lingüística funcional y la apropiación de conocimientos, formación de hábitos y desarrollo de habilidades para comprender y producir textos orales y escritos sobre temas diversos.

El sistema de conocimientos y habilidades a tratar en clases está debidamente secuenciado y en correspondencia con el nivel de los estudiantes por años de estudio.

Gráfico 2.10: Nivel de dificultad en relación con el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la prueba pedagógica oral

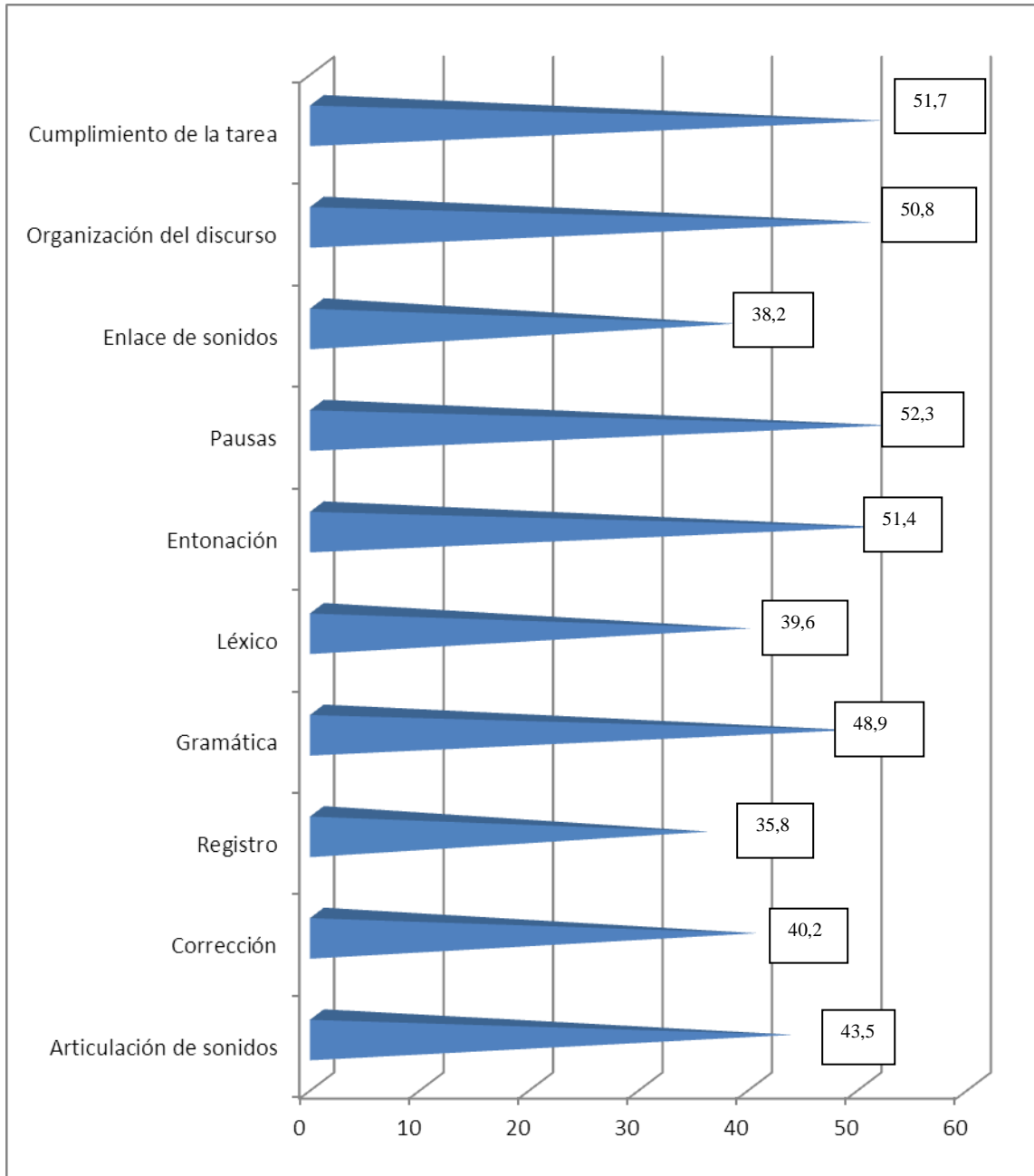
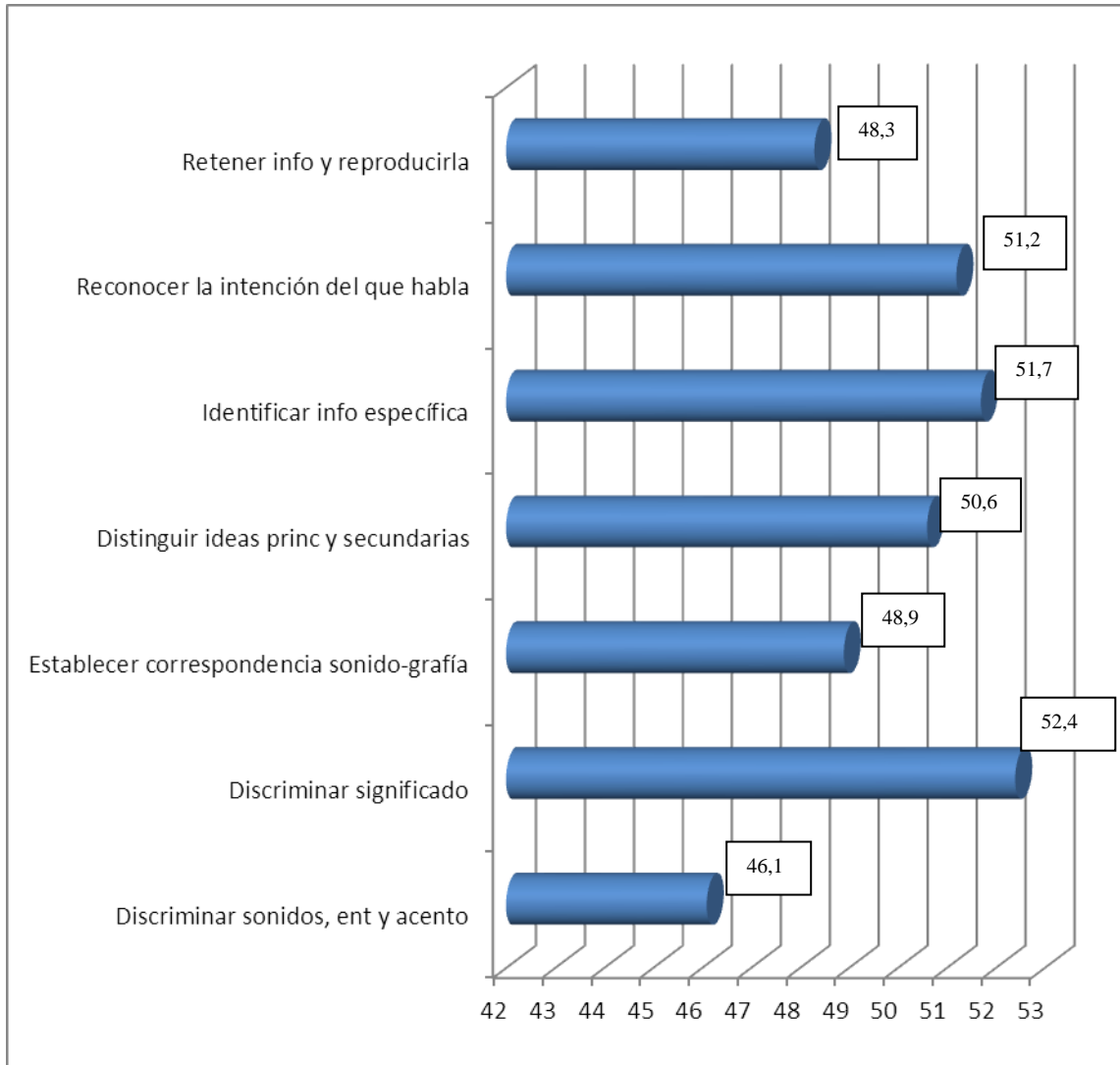


Gráfico 2.11: Nivel de dificultad en relación con la habilidad de comprensión auditiva en la prueba pedagógica oral



Se delimitan claramente los objetivos generales de la disciplina y los objetivos rectores por años de estudio con sus correspondientes objetivos específicos. Los mismos tributan al modelo del profesional y se declaran en función de la comunicación.

Por otra parte, se brindan sugerencias metodológicas generales de cómo dar tratamiento a los contenidos, pero carece de orientaciones específicas por unidades de los programas de estudios.

Se enfatiza en la enseñanza del idioma basándose en la lingüística del texto: forma, significado y uso. Además, se abordan las etapas del ciclo de aprendizaje que se deben cumplimentar para el logro de los objetivos propuestos y se ejemplifican algunas actividades que se pueden realizar.

Se expresa además, que se utiliza el enfoque comunicativo integrando los principios básicos del método práctico-consciente para la sistematización y ejercitación de los contenidos lingüísticos, pero no se enuncian otros métodos de gran utilidad en el proceso ni los procedimientos para su implementación.

Debido a las características de la disciplina, la forma de organización básica es la clase práctica y se hace énfasis en la implementación de estrategias de aprendizaje; tales como: cognitivas, socio-afectivas y de apoyo. Sin embargo, no se hace alusión a las estrategias metacognitivas ni se ejemplifica la manera de implementar las antes mencionadas.

Es significativo que no aparecen orientaciones metodológicas específicas para la orientación y control del trabajo independiente, siendo el eje central de esta modalidad de estudio.

La bibliografía a utilizar es asequible, variada y flexible, posibilitándole al profesor ser creativo e innovador en el proceso, pero no es del todo accesible; ya que no siempre está al alcance de los estudiantes. Además, no existen orientaciones de cómo el profesor puede utilizarlas.

Se asumen los criterios de evaluación de la Dra Fátima Addine y otros especialistas cubanos y extranjeros que plantean la diversidad que ésta tiene: diagnóstica, formativa, desarrolladora y controladora. Se aplican evaluaciones sistemáticas, controles parciales, pruebas intra-semestrales y un examen final.

Al respecto, se plantean los tipos de evaluación pero no los indicadores y sus escalas de medición.

Consideraciones finales del capítulo:

A modo de resumen, se declaran los problemas principales que persisten en el PEA de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial:

- 1- Insuficiencias en la implementación metodológica del ciclo de aprendizaje vigente; así como en el tratamiento a la corrección de errores.
- 2- Los trabajos independientes extraclases carecen de orientación metodológica para que el estudiante sepa cómo proceder en la realización de las tareas. Por tanto, no favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva.
- 3- Insuficiente utilización de medios de enseñanza tecnológicos como soportes de los métodos a utilizar para cumplimentar el objetivo del encuentro presencial y de la tarea independiente extraclase. Esto es más perceptible en los sitios web y blogs,.
- 4- Falta de conocimiento por parte de los estudiantes de las estrategias de aprendizaje que pueden implementar en el PEA del desarrollo de habilidades de comunicación oral y a su vez, falta de intencionalidad por parte de los profesores en su utilización, tanto en el encuentro presencial como en los trabajos independientes extraclases.
- 5- El desempeño y autonomía de los estudiantes es insuficiente; evidenciado en la falta de propiedad, fluidez y corrección lingüística.

Por consiguiente, en el PEA en la modalidad SP falta una metodología, específica a esta modalidad de estudio, para el diseño, ejecución y control de tareas linguo-comunicativas tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extra clase, que propicie la formación de hábitos lingüísticos, el desarrollo de estrategias de auto-aprendizaje y habilidades de comunicación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA PARA LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA EN LA MODALIDAD SEMI- PRESENCIAL

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA PARA LA DISCIPLINA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA EN LA MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL

En el presente capítulo se expone los fundamentos que sustentan la metodología diseñada para desarrollar habilidades de comunicación oral en Inglés en la modalidad semi-presencial. Se explican y representan los componentes que la integran. Consecutivamente, se delimitan los principios para la metodología con sus correspondientes recomendaciones metodológicas para implementarla. Se expone la caracterización de la clase encuentro para la disciplina PILI y el ciclo de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos contextualizados en esta modalidad. Se muestran, además, las valoraciones conclusivas de los expertos consultados como pertinencia teórica y los resultados de la exploración empírica de factibilidad práctica de la metodología diseñada.

3.1- Fundamentos teóricos de la metodología

A partir de la sistematización teórica efectuada⁴³ y el análisis de diferentes definiciones del término “metodología” (anexo 14), al tener en cuenta las características de la presente investigación éste se define operacionalmente como: *el sustento teórico-metodológico que brinda al profesor y a los estudiantes las acciones pedagógicas y didácticas necesarias para implementar, en los encuentros presenciales y en el trabajo independiente extraclase, un ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos contextualizado en la modalidad semi-presencial, con el propósito de desarrollar habilidades de comunicación oral en Inglés y formar profesionales aptos para desempeñarse en las diferentes esferas sociales.*(Definición operacional)

En esta metodología los fundamentos filosóficos y psicológicos están estrechamente relacionados; a partir de asumir al materialismo dialéctico y el enfoque histórico-cultural de Lev. S. Vigotsky. En este sentido, la filosofía

⁴³ Diccionario filosófico 1988, Addine 2004, Roca Zayas 2005, Iruela 2007, Colectivo de autores 2010, Ecured 2011, Chirino 2012.

marxista-leninista y su concepción dialéctico-materialista, así como la psicología marxista, establecen la comprensión del condicionamiento histórico de la relación lengua-cultura en los estudios tanto de la cultura como en su tratamiento lingüo-didáctico. Al respecto, Vigotsky declara que el aprendizaje de una lengua presupone su empleo social, por eso es inseparable de la comprensión de las otras personas, el entorno y de la experiencia social e individual. (Vigotsky, 1984: 68)

El enfoque histórico-cultural estudia la intervención del lenguaje en los procesos cognitivos, metacognitivos y del desarrollo de la personalidad del individuo, creando su dependencia del contexto en que acontecen. Además, como producto de la interacción social, estos procesos requieren de la comunicación y reconocen el empleo social del lenguaje en ellos.

Por otra parte, se determina que la lengua no sólo es un medio de comunicación social sino también un medio de desarrollo del intelecto, del pensamiento, de autorrealización personal y por ende, de desarrollo de la personalidad, evidenciando la idea de que mediante ésta se experimenta la influencia transformadora del intelecto a través de la actividad práctica.

En relación al fundamento lingüo-didáctico, se asume la lingüística del texto, resaltando los procesos de comprensión, análisis y construcción de significado en el contexto que el estudiante interactúa con el medio. En ésta se establece la relación entre el funcionamiento de las estructuras, los procesos cognitivos para expresar significado y el contexto socio-cultural del mensaje que se transmite; por tanto, aborda la comprensión del idioma desde la sintaxis, lo semántico, y la pragmática: forma, significado y uso.

El enfoque comunicativo, por su parte, se sustenta en la comprensión del lenguaje como medio de comunicación social. Los contenidos y actividades tienen como centro al estudiante, quien es considerado como un ser social y como un individuo con necesidades, motivaciones, intereses y dificultades particulares. Además, los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tal, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos.

La enseñanza desarrolladora se asume como fundamento didáctico. Esta es comprendida como *“El proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar, en función del encargo social que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y auto-determinada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto”* (Colectivo de autores, 2001: 57)

Este planteamiento presupone que la unidad básica del aprendizaje desarrollador en lenguas extranjeras sea la actividad articulada y conjunta entre los estudiantes, los estudiantes y las tareas comunicativas, los estudiantes y los medios de enseñanza y los estudiantes y el profesor; así como con los diversos componentes del proceso, teniendo como primera condición al establecimiento de estrategias de aprendizaje.

La posición sociológica se basa en la relación educación-sociedad y la función determinante de las condiciones sociales en los propósitos formativos relacionados con el aprendizaje de las lenguas; además del papel activo que debe desempeñar el individuo en su desarrollo.

Como fundamento tecnológico se asume la concepción didáctica de las TIC para el logro de un tratamiento individualizado de los estudiantes en atención a sus dificultades y potencialidades, a partir de un diagnóstico fino e integral (Silvestre 1999) y del seguimiento de los resultados de cada uno de ellos. De igual forma es empleado como un medio de enseñanza que facilita el desarrollo de habilidades de comunicación oral mediante la práctica sistémica, sistemática y diferenciada en las tareas independientes extra clases.

La Pedagogía del adulto se asume como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente, en el cual el estudiante es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión, bajo la orientación del profesor.

A modo de conclusión, se declara la interrelación que existe entre los fundamentos asumidos para la metodología creada. Estos basamentos permiten rediseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI

en la modalidad SP sobre la base de la orientación sistémica, sistemática y diferenciada de tareas lingüístico-comunicativas; tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclase. Mediante estas tareas los estudiantes realizan un análisis y comprensión del idioma teniendo en cuenta su forma, significado y uso; permitiéndoles desarrollar el intelecto y habilidades de comunicación en la lengua extranjera, usando el idioma en contextos sociales, en función de su desempeño profesional y en dependencia de las condiciones creadas.

3.2- Estructura de la metodología

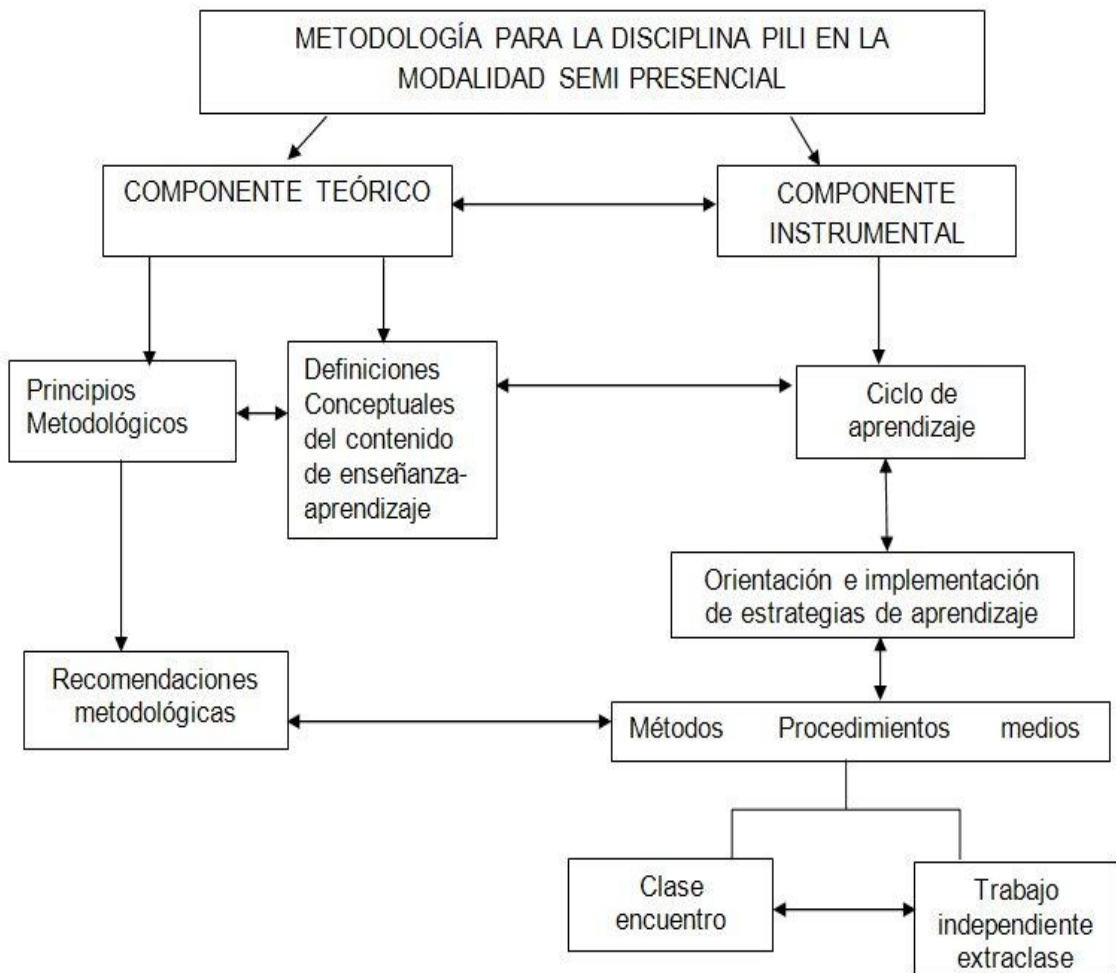
La metodología propuesta para la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial contempla dos componentes; uno teórico y otro instrumental, ambos están relacionados. El primero contiene tres principios establecidos para esta metodología, los que fundamentan teóricamente la implementación del ciclo de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos, las estrategias de apoyo al aprendizaje y los restantes elementos del componente instrumental a partir de las recomendaciones metodológicas declaradas para cada principio.

El componente instrumental, además del ciclo de aprendizaje y las estrategias de apoyo, consta de la contextualización de métodos de enseñanza tanto para la clase encuentro como para el trabajo independiente extraclase. De igual manera se explicitan los medios de enseñanza como soportes de los métodos, con sus correspondientes orientaciones metodológicas y la caracterización de la clase encuentro de PILI con sus procedimientos didácticos para el encuentro presencial y para el trabajo independiente extra clase.

En este sentido, la figura que se presenta (Ver esquema 1) es la forma sintetizada de sus componentes y de las relaciones principales que se establecen en ella.

A continuación se presentan los principios que se definieron para determinar la acción pedagógica del profesor en función de dirigir el proceso de desarrollo de habilidades de comunicación oral en la disciplina PILI.

Esquema 1. Representación de las relaciones entre los componentes de la metodología



3.3- Principios para la metodología en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi presencial

La palabra “principios” proviene del Latín “principium” y significa: fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora, regla fundamental. Este término ha sido definido por varios autores⁴⁴ con diversas acepciones: regla que guía la conducta, fundamento de un sistema, concepto central, generalización, máximas particularidades por la cual se rige un sistema en sus operaciones, entre otras.

Desde una visión pedagógica los principios son *“las tesis fundamentales de la teoría psicopedagógica, sobre la dirección del proceso pedagógico, que devienen normas y procedimientos de acción que determinan la fundamentación pedagógica esencial...”* (Addine, González Soca, Recarey, 2008: 82)

Los principios que se elaboraron complementan los principios generales de la Didáctica y sirven como sustento teórico al ciclo de aprendizaje propuesto (epígrafe 3.5). Para su diseño se ha considerado los siguientes criterios metodológicos; adaptados de los declarados por Addine (2008: 81-82) al determinar los principios para la dirección del proceso pedagógico:

- Que constituyan elementos esenciales para la dirección del PEA del desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés mediante la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial.
- Que determinen los fundamentos de todas las acciones metodológicas que posibilitan su puesta en práctica por todos los profesores de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial.
- Que los principios con sus recomendaciones metodológicas sean, en sí mismo, una estrategia diferente que se corresponda con las condiciones reales en que se desarrolla el PEA del desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés mediante la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial.

⁴⁴ Klingberg 1972, Labarrere 1976, Savin 1976, Krashen 1982, Williams 1998, Addines 2004.

Se declaran 3 principios y las recomendaciones metodológicas para su implementación. Los profesores de la disciplina PILI en la modalidad objeto de estudio deben incorporar los principios metodológicos propuestos en esta tesis al PEA mediante la implementación de las recomendaciones metodológicas propuestas. Para esta acción los profesores deben recibir la preparación metodológica necesaria en el colectivo de disciplina de la facultad.

PRINCIPIOS

- 1- Unidad entre lo comunicativo y lo problémico en el diseño y ejecución de las tareas lingüístico-comunicativas.
- 2- Unidad didáctica entre la clase presencial y el trabajo independiente extraclase.
- 3- Unidad entre lo investigativo, lo estratégico y lo comunicativo en la actividad independiente.

1- Principio de la unidad entre lo comunicativo y lo problémico en el diseño y ejecución de las tareas lingüístico-comunicativas

Este principio enfatiza el empleo del enfoque comunicativo en estrecho vínculo con la enseñanza problémica para desarrollar las habilidades de comunicación oral en el PEA de la disciplina PILI.

La función elemental de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes. Este proceso creador, en la enseñanza de lenguas extranjeras, presupone la transferencia de los conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas a una nueva situación de manera independiente.

Se realiza mediante la implementación de tareas que requieran dar solución a diferentes problemas relacionados fundamentalmente con procesos del pensamiento que se desarrollan con frecuencia en la vida cotidiana. Esta enseñanza contribuye al desarrollo de la creatividad, potencia aprendizajes productivos y se relaciona con la aplicación sistemática del trabajo independiente de los estudiantes.

La calidad del PEA de idioma depende, entre otros factores, de las tareas que se orientan a los estudiantes. Al respecto, Font (2006) declara: "... el

aprendizaje se produce a partir de la problematización de los fenómenos lingüísticos y culturales...” (Font, 2006: 92).

Esta posición tiene como sustento metodológico que las tareas lingüístico-comunicativas deben ser diseñadas con un enfoque comunicativo que les permita a los estudiantes interactuar de manera consciente, planteándoles contradicciones y situaciones comunicativas que requieran de una solución; por lo que deben valerse de métodos problémicos que desarrollen el pensamiento lógico y creador de los estudiantes. Por otra parte, en el diseño y ejecución de las tareas, al vincular lo comunicativo con lo problémico, se debe prestar especial atención a las etapas por las que debe transitar el estudiante para el cumplimiento exitoso del objetivo.

Recomendaciones metodológicas para la implementación de este principio en el PEA de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial

- 1- Considerar las características de aprendizaje de los estudiantes adultos; diferenciado por su carácter democrático, horizontal, independiente, autónomo y participativo. (capítulo 1: epígrafe 1.2)
- 2- Contextualizar los contenidos de manera que estén en correspondencia con las necesidades reales de los estudiantes y en relación con su desempeño profesional.
- 3- Utilizar como estilo pedagógico el comunicativo, tanto en clases como fuera de este contexto, para propiciar un ambiente acogedor; sin restarle respeto y liderazgo al docente.
- 4- Tener en cuenta los motivos e intereses de los estudiantes a la hora de planificar una tarea comunicativa.
- 5- Utilizar medios de enseñanza que incentiven la búsqueda de información y práctica sistemática del idioma de manera independiente.
- 6- Diagnosticar a cada uno de los estudiantes desde el punto de vista instructivo y motivacional; para poder trazar objetivos a corto, mediano y largo plazo.
- 7- Delimitar en el tratamiento metodológico de la unidad los objetivos primarios, los secundarios y el fin que se quiere lograr en los estudiantes al culminar su

estudio; tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclase.

- 8- Dirigir el PEA de la disciplina PILI a partir del ciclo de aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos que se proponen en la tesis. (epígrafe 3.5)
- 9- Hacer uso de métodos problémicos en la implementación de tareas lingüístico-comunicativas, tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclase. (epígrafe 3.4)
- 10- Estructurar las clases teniendo en cuenta la realización de tareas como parte del enfoque comunicativo. En este sentido, las que requieran presentaciones orales deben seguir las siguientes etapas; adaptadas de Pastor Cestero (2003):
 - Preparación para la tarea previa: el profesor orienta a los estudiantes dándole instrucciones del sistema de tareas que realizarán en momentos posteriores de la clase (cognitivas y metacognitivas). Se tienen en cuenta conocimientos previos; como el vocabulario y la gramática porque puede ayudarlos a enfrentar la nueva situación comunicativa que se les orienta. Se les facilitan modelos de lo que se espera ellos logren comunicar, esto puede hacerse a través de grabaciones de audio o video. Se procede a la práctica oral de palabras que constituyan un reto para su pronunciación; mediante la repetición, oposición fonológica, transcripción fonética y el método articulatorio; además de dar tratamiento a otros elementos que intervienen en la pronunciación como los patrones entonacionales para preguntas-respuestas, las intenciones comunicativas, así como el acento oracional.
 - Realización de la tarea: los estudiantes dan cumplimiento a la tarea comunicativa, utilizando los recursos del idioma que conocen y tomando riesgos en el acto comunicativo. Ellos deben resolver problemas en la comunicación de manera independiente con un alto grado de libertad en la selección del material lingüístico. El profesor monitorea, interactúa y corrige en función de la efectividad en la comunicación; pero siempre brindándole confianza y seguridad a los estudiantes.

- **Planificación:** los estudiantes preparan un reporte de manera independiente; pueden anotar las ideas claves de su intervención, para explicar cómo se cumplimentó la tarea, los obstáculos que tuvieron, los riesgos que tomaron, entre otros. Ésta es la oportunidad que tiene el profesor, mediante el monitoreo y control, para aclarar cualquier duda de manera individual y hacer énfasis nuevamente en correcciones fonéticas, de ritmo, fluidez, coherencia, precisión; además de entrenarlos en el uso de estrategias de aprendizaje.
- **Reporte oral:** en esta ocasión, los estudiantes dan a conocer sus experiencias en la realización de la tarea, de tal forma que se pueda establecer un debate sobre las ventajas y desventajas del estilo de trabajo (siempre en lengua inglesa). Es una oportunidad para el diálogo y que la comunicación fluya. En esta etapa, el profesor no hace énfasis en la corrección de errores de manera individualizada; ya que el estudiante se puede frustrar ante su propio aprendizaje; éste debe sentirse libre de expresar cualquier idea o sentimiento.
- **Análisis:** es la etapa donde el profesor resalta los aspectos lingüístico-comunicativos relevantes que se abordaron en clases, los errores más comunes de pronunciación, vocabulario, registro adecuado según el contexto, orden oracional; e incluso los patrones de entonación y ritmo mejor desarrollados en ellos durante la realización de las tareas en las etapas precedentes.
- **Práctica:** teniendo en cuenta las necesidades comunicativas que mostraron los estudiantes en la realización de las tareas anteriores, el profesor hace una selección de los contenidos que se deben practicar para que puedan mejorar su entonación, ritmo, fluidez, acentuación, y precisión lingüística; además de la organización de elementos dentro de una frase u oración, profundizar en las estrategias de apoyo al aprendizaje, organización lógica del discurso y el uso correcto del registro en dependencia del contexto. Por lo tanto, se plantean nuevas situaciones comunicativas para que los estudiantes solucionen mediante el trabajo en parejas, tríos o pequeños grupos.

- 11- Presentar contradicciones donde el estudiante tenga que resolver situaciones comunicativas valiéndose del dominio de la competencia socio-cultural y socio-lingüística. Estas contradicciones deben estar en estrecha relación con su vínculo laboral; para que se conviertan en mecanismos para la estimulación motivacional a partir de hacerlas significativas; por lo tanto, las tareas deben ser diferenciadas.
- 12- Utilizar formas variadas de presentación de contradicciones en contextos comunicativos diferentes; por ejemplo: mediante lecturas, fotos, anuncios, videos, audiotextos; entre otros.
- 13- Orientar tareas comunicativas con un enfoque problémico relacionadas con contenidos de otras disciplinas (interdisciplinariedad).
- 14- Planificar las tareas teniendo en cuenta la flexibilidad en cuanto a los intereses de los estudiantes en el tema; pero ajustándose al tiempo destinado para su ejecución.
- 15- Organizar la práctica de situaciones comunicativas mediante una variedad de procedimientos; tales como: trabajo en parejas, en tríos, pequeños grupos o trabajo en equipos.
- 16- Preparar a los estudiantes para el acto de comunicación libre y espontánea, mediante la práctica sistemática de tareas; tales como:
 - Tareas comunicativas que requieran brindar información personal relacionada con su desempeño profesional; por lo que deben utilizar el lenguaje académico.
 - Diálogos que demanden más de un conjunto de respuestas, de manera que deban decidir y crear el suyo propio. (Tercer año)
 - Tareas en las cuales deban comunicarse con otros en el intercambio de información de índole profesional y social, por ejemplo, el debate.
 - Tareas que requieran el uso de más de un tipo de estructura oracional para que practiquen combinando diferentes formas lingüísticas; entre otras.

- Tareas que impliquen al estudiante en la búsqueda de información y el uso de estrategias de apoyo al aprendizaje.

2- Principio de la unidad didáctica entre el encuentro presencial y el trabajo independiente extraclase

En la modalidad semi-presencial está orientado que la unidad organizativa básica para el PEA es la clase encuentro. Al respecto, la Resolución Ministerial 188/88 la define como: “ ... *tipo de clase que tiene como objetivo instructivo aclarar las dudas correspondientes a los contenidos ya orientados, debatir y ejercitar dichos contenidos, evaluar su cumplimiento y orientar los objetivos y aspectos seleccionados del nuevo contenido.*” (MES, R/M 188/88: 19)

El encuentro presencial debe considerarse como un sistema de actividades metodológicas y docentes, combinadas armónicamente y de forma creadora, permitiendo el intercambio directo entre los estudiantes y el profesor. Además, se debe caracterizar por su sistematización y flexibilidad.

La Resolución Ministerial a la que se hace referencia, determina que en los encuentros presenciales se deben ofrecer los sustentos metodológicos necesarios para que el estudiante pueda estudiar de manera independiente; entre ellos se encuentran los siguientes:

- Orientar los nuevos contenidos del programa, profundizar en aspectos esenciales de la asignatura, evacuar y despejar dudas, desarrollar actividades prácticas, realizar los análisis colectivos, evaluar el proceso de aprendizaje, orientar las tareas extra clases que se deben realizar en el próximo encuentro.

Concretamente en las lenguas extranjeras “*la actividad fundamental del PEA (...) está dirigida a garantizar la activa, consciente y entusiasta participación de los estudiantes en el mismo, a través de ejercicios o tareas comunicativas concebidas por el maestro...*” (Cancio, 2012: 1).

Por consiguiente, la mayor parte del tiempo de clase se debe emplear en la sistematización y práctica de funciones comunicativas mediante la realización de tareas que propicien la búsqueda de información, apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades.

Sin embargo, para lograr estos objetivos en cursos de lenguas extranjeras de la modalidad SP se necesita de una cuidadosa planificación, orientación y control del trabajo independiente que realizarán los estudiantes fuera del contexto institucional; ya que el cumplimiento de los objetivos de la clase encuentro depende de la realización de éste; por lo que debe existir una unidad indisoluble entre la clase presencial y el trabajo independiente extraclase con relación a: los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Esta unidad didáctica es esencial ya que el PEA de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial no ocurre de manera absoluta en el aula, sino que el trabajo independiente extraclase se convierte en una continuidad del proceso. La planificación y organización adecuada de éste es básica para incidir en la formación de hábitos y desarrollo de habilidades para la interacción comunicativa.

Además, la noción de trabajo independiente es en múltiples aspectos *“una expresión de la unidad dialéctica entre lo individual y social.... es en este proceso que se prepara al estudiante para que transite hacia la independencia cognoscitiva, como condición para alcanzar un ideal social de hombre: una persona con autonomía para trabajar con los otros...”* (Imbert, 2004: 152)

El valor didáctico del trabajo independiente radica en la orientación y adecuada organización de las tareas que deben realizar los estudiantes. (Ver ciclo de aprendizaje, epígrafe 3.5); además de valorar el desarrollo de la independencia cognoscitiva. (capítulo 1: epígrafe 1.2.2.1)

Recomendaciones metodológicas para la implementación de este principio en el PEA de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial

- 1-Considerar las características de aprendizaje de los estudiantes adultos; diferenciado por su carácter democrático, horizontal, independiente, autónomo y participativo. (Ver capítulo 1: Epígrafe 1.2)
- 2-Delimitar en el tratamiento metodológico de la unidad los objetivos primarios, los secundarios y el fin que se quiere lograr en los estudiantes al culminar su estudio; tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclase.

- 3-Dirigir el PEA de la disciplina PILI a partir del ciclo de aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos que se proponen en la tesis. (Epígrafe 3.5)
- 4-Identificar el nivel de complejidad de los contenidos para diferenciar cuáles serán orientados como trabajo independiente.
- 5-Diagnosticar a cada uno de los estudiantes desde el punto de vista instructivo y motivacional; para poder trazar objetivos a corto, mediano y largo plazo.
- 6-Determinar las tareas que serán realizadas en clases y las que se orientarán como trabajo independiente extraclase, partiendo del análisis del diagnóstico en relación a las características cognitivas de los estudiantes y el nivel de complejidad de la tarea, así como las etapas del ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- 7-Utilizar métodos que propicien la independencia y creatividad; tales como: el trabajo independiente, el método investigativo, la búsqueda parcial y la exposición problémica.
- 8-Tener en cuenta los estilos de aprendizaje como métodos de los estudiantes al diseñar y ejecutar una tarea en clases y/o como trabajo independiente.
- 9-Diseñar tareas diferenciadas atendiendo a los niveles de desarrollo alcanzado y estilo de aprendizaje, tanto para la clase presencial como para el trabajo independiente extraclase.
- 10-Diseñar tareas que propicien la actividad comunicativa y a su vez desarrollen la independencia cognoscitiva; por ejemplo: conversaciones libres, traducciones, simulaciones, entre otras.
- 11-Utilizar medios de enseñanza que incentiven la búsqueda de información y práctica sistemática del idioma de manera independiente.
- 12-Alternar los procedimientos organizativos en clases, mediante la ejecución de tareas comunicativas tales como: trabajo en parejas, en tríos, pequeños grupos y de todo el grupo en dependencia de las necesidades cognitivas de los estudiantes y los objetivos de la tarea; además de entrenar a los estudiantes en los procedimientos organizativos y comunicativos que se

ponen en práctica en estas formas para que los puedan utilizar en la realización de tareas similares de manera independiente.

13-Planificar el trabajo independiente teniendo en cuenta la accesibilidad de la bibliografía que se debe utilizar.

14-Orientar el trabajo independiente de manera que el estudiante sepa: qué debe aprender, para qué, cómo debe estudiar, qué bibliografía utilizar y dónde encontrarla, cómo se le evaluará la tarea y ejemplificar una posible solución para su total comprensión.

15-Propiciar un proceso del trabajo independiente individualizado a partir de ofrecer diferentes vías para los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como de las estrategias que utilizan para apropiarse de los contenidos.

16-Adecuar los niveles de la actividad independiente a las necesidades cognitivas de los estudiantes, desempeñando un papel esencial el diagnóstico y el trabajo diferenciado.

17-Determinar la responsabilidad individual de cada estudiante tanto en el trabajo individual como en el caso del trabajo en equipos; con el objetivo de que todos intervengan conscientemente en la realización de las tareas.

19-Orientar trabajos investigativos que requieran de una búsqueda para garantizar la independencia de los estudiantes mediante la producción, aplicación y creatividad al solucionar las tareas.

20-Ejecutar tareas de expresión oral en el encuentro presencial que le sirvan de ejemplo cuando realicen los trabajos independientes extraclases donde el estudiante tenga que:

- Articular sonidos, enlazar sonidos en cadena hablada, hacer las pausas necesarias, expresar diversas intenciones, emociones y actitudes mediante la entonación, valerse de estrategias de comunicación para dar cumplimiento a la tarea, utilizar varios registros según el contexto, utilizar las diferentes formas verbales (simples y compuestas) y combinarlas, seleccionar la palabra precisa según el contexto, usar el proceso de

formación de palabras: derivación y composición, parafrasear el significado de palabras; entre otras.

21-Ejecutar tareas de comprensión auditiva en el encuentro presencial que le sirvan de ejemplo cuando realicen los trabajos independientes extraclases, donde el estudiante tenga que:

- Discriminar sonidos, entonación y acento oracional, distinguir entre ideas principales y secundarias, buscar información específica, discriminar significado, reconocer la intención del que habla, retener información y reproducirla; entre otras.

3-Principio de la unidad entre lo investigativo, lo estratégico y lo comunicativo en el trabajo independiente

El trabajo independiente está vinculado directamente al método como medio de organización lógica y psicológica de la actividad independiente de los estudiantes a partir de las relaciones profesor-estudiante; ya sea en las clases presenciales o como tarea extraclase. Se considera que su efectividad depende, entre otros factores, de lo siguiente:

- Objetivos, tipo de trabajo independiente, contenido, fuente bibliográfica que se debe consultar, organización lógica en su orientación, formas de control y retroalimentación.

En el PEA de las lenguas extranjeras, este trabajo se materializa en las tareas comunicativas que planifica y orienta el profesor. Los objetivos pueden estar dirigidos a lo siguiente:

- Estudio del nuevo material lingüístico (gramática, vocabulario, patrones fonéticos). Sistematización de los contenidos lingüísticos previamente estudiados. Reforzamiento de las dimensiones discursiva, socio-lingüística, cultural y estratégica de la competencia comunicativa, a través de la utilización de estrategias metacognitivas que impliquen interacción comunicativa. Práctica controlada, guiada, comunicativa y creativa de situaciones comunicativas; ya sean dialogadas o monologadas. Comprobación y evaluación oral o escrita del cumplimiento de los objetivos comunicativos trazados mediante tareas donde el estudiante interactúe

dando solución a situaciones comunicativas. Reforzamiento a la sintaxis mediante la elaboración de informes escritos o presentaciones orales.

Es válido señalar que cada clase o trabajo independiente extraclase tiene un objetivo específico. El objetivo del trabajo independiente extraclase es que el estudiante mediante la realización de estas tareas comunicativas desarrolle hábitos de estudio, logre una mayor independencia cognoscitiva, utilice su propio estilo de aprendizaje y se centre en sus necesidades específicas para desarrollar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Además, puede entrenar habilidades del pensamiento como el autocontrol.

En este sentido, las tareas que se orientan deben tener un carácter de sistema en su nivel de complejidad, permitiendo que la solución de una dé paso a la ejecución de la siguiente. Por lo que, el rigor investigativo de la actividad debe ser ascendente para lograr que el estudiante se apropie de las técnicas necesarias para la búsqueda de la información.

Salazar (2004) señala *“La actividad de aprendizaje consiste en dominar las características de las fuentes de conocimiento o del medio de información; así como las técnicas para obtener o procesar la información.”* (Salazar, 2004: 211)

De este planteamiento se infiere que sin información no hay soluciones a los problemas, ni investigación, ni crítica. Además, se necesita dominar las técnicas para investigar, asumir criterios y apropiarse de conocimientos. Por lo tanto, sin información no hay aprendizaje.

En la metodología que se propone es necesario que el profesor que imparte la disciplina PILI incluya la gestión de la información y el manejo y dominio de las TIC que tenga a su alcance en su planeamiento didáctico, para que se convierta en un facilitador de esta gestión, y los estudiantes puedan profundizar en los contenidos mediante tareas asignadas como trabajo independiente.

Para esto, es necesario estimular a los estudiantes a utilizar los medios audiovisuales e informáticos, porque estos proporcionan la búsqueda de nuevos conocimientos de una forma creadora, les permite además formar hábitos y desarrollar habilidades profesionales; así como planificar su tiempo en función de la apropiación de conocimientos lingüísticos y desarrollo de habilidades comunicativas, que es el fin de la enseñanza de idioma.

Sin embargo, comunicar es una tarea difícil, más aún si se trata de un idioma extranjero; por lo que el estudiante necesita apropiarse de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje (que en el PEA de lenguas coinciden siempre). Éstas permitirán al estudiante aprender de manera independiente más de lo que se le enseña en el momento del encuentro presencial, ayudándole a apropiarse de los conocimientos y desarrollar las habilidades, no solo comunicativas sino también profesionales.

El profesor debe entrenar a los estudiantes, entre otros elementos, en la apropiación de estrategias verbales y no verbales que les permita dar solución a problemas que pueden manar en el acto de comunicación, que sean capaces de replantear una idea cuando no se le comprende el mensaje que quiere transmitir utilizando varias formas y seleccionando estructuras lingüísticas más efectivas en dependencia del contexto.

Al respecto, Richards (2001) plantea que el aprendizaje de lenguas extranjeras se centra en las necesidades comunicativas del estudiante enfatizando en la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para poderse comunicar y en la investigación como recurso para apropiarse de conocimientos lingüísticos.⁴⁵

De los planteamientos anteriores se infiere que en el PEA de la disciplina PILI los estudiantes necesitan realizar trabajo independiente extraclase en función de desarrollar estrategias de aprendizaje tanto para investigar sobre los elementos lingüísticos del idioma como para comunicarse en él.

Por consiguiente, existe una unidad indisoluble entre los componentes investigativo, comunicativo y estratégico en el trabajo independiente; ya que para poder investigar se necesitan estrategias de aprendizaje y saber comunicarse; además, para comunicarse se precisa tener estrategias y se necesita de la actividad investigativa para apropiarse de conocimientos lingüísticos y de comunicación.

⁴⁵ Tomado de: Richards, J C .Approaches and Methods in Language Teaching.- United Kingdom : Cambridge University Press, 2001.

Por otra parte, la importancia del desarrollo de estrategias; tanto cognitivas como metacognitivas, radica en que las primeras facilitan los procesos internos del pensamiento y el desarrollo del idioma. Las segundas permiten desarrollar hábitos de estudio adecuados a las necesidades individuales y buscan estimular las capacidades del estudiante para saber: sintetizar y establecer vínculos con conocimientos previos, prestar atención, organizarse, definir objetivos a corto y medio plazo, identificar el propósito de las tareas de clase, planificar el estudio, encontrar espacios para la práctica de la lengua y autoevaluarse.

Todo esto es, sin duda, el principio de la independencia; ya que cuando el estudiante llega a ser responsable de su aprendizaje, se convierte así en un sujeto activo e independiente capaz de valorar su proceso, reconocer sus fortalezas y retos para trazarse metas a corto, mediano y largo plazo.

Los estudiantes deben desarrollar las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyendo las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo; por lo que en los trabajos independientes se deben orientar tareas donde los estudiantes tengan que:

- Activar conocimientos previos, tomar nota de las ideas esenciales, subrayar lo más relevante, parafrasear las ideas principales usando aquellas palabras que los ayudará a recordar pero sin cambiar el significado, realizar esquemas que muestren las relaciones entre las ideas del texto para ayudar a retener en la memoria esa información, elaborar mapas mentales o conceptuales (estructuras informativas jerarquizadas) que ayudará a mejorar la organización y clasificación de sus conocimientos y a relacionar los conceptos que aprenden y mejorar la comprensión lectora, realizar cuadros comparativos, entrenar la memoria por medio de la repetición, la asociación o técnicas de enlace, codificar y decodificar mensajes, analizar y razonar en relación a un texto hablado o escrito, tratar de inferir el significado de un mensaje por el contexto, resolver problemas de comunicación mediante la interacción con otros estudiantes, cambio de código o registro en la comunicación según el contexto, traducir, entre otras.

Por consiguiente, el trabajo independiente; ya sea para el encuentro o como tarea extraclase, se debe planificar de manera que propicie tanto la comunicación como la investigación y el uso de estrategias de aprendizaje.

Recomendaciones metodológicas para la implementación de este principio en el PEA de la disciplina PILI en la modalidad semi presencial

- 1- Diseñar blogs y sitios web que ayuden al estudiante en la práctica de situaciones comunicativas y en la profundización de los contenidos lingüísticos. En ellos se deben plasmar tareas de práctica controlada, guiada y comunicativa: repetición, role plays de diferentes tipos según la etapa del ciclo que corresponda, realización de monólogos, comprensión de textos orales mediante audio y/o videos, completar espacios en blancos sobre la información que se escucha, entre otras.
- 2- Diagnosticar a cada uno de los estudiantes desde el punto de vista instructivo y motivacional; para poder trazar objetivos a corto, mediano y largo plazo.
- 3- Orientar la actividad independiente de manera que estimule al estudiante en su realización, teniendo en cuenta sus necesidades comunicativas y el contexto histórico-cultural donde se desempeña profesionalmente; por lo que las tareas deben ser diferenciadas.
- 4- Plantear tareas problémicas que fomenten el intercambio y el debate sobre temas relacionados con su profesión.
- 5- Orientar tareas comunicativas con un enfoque problémico relacionadas con contenidos de otras disciplinas (interdisciplinariedad).
- 6- Concretar en cada actividad independiente su objetivo, contenido, procedimientos; así como su forma de control.
- 7- Formar con los estudiantes equipos de trabajo permanente u ocasional según sus desempeños profesionales y en dependencia del objetivo de la tarea.
- 8- Formar parejas de trabajo, donde se combine los altos y bajos rendimientos de aprendizaje y en ocasiones centrarlos según su nivel de desempeño; con

el propósito de facilitar la cooperación en la realización de actividades investigativas.

9- Orientar la realización de trabajos investigativos donde, para su ejecución, sea necesario la búsqueda rigurosa de la información en diversas fuentes.

10- Orientar la realización de trabajos independientes que propicien el desarrollo de habilidades investigativas mediante la realización de tareas, tales como:

- Resumir, parafrasear, argumentar, extraer lo esencial, establecer generalizaciones o conclusiones parciales, hacer tablas comparativas, hacer cuadros sinópticos, tomar posición, establecer relación causa-efecto, usar lenguaje impersonal (académico), entre otras.

10- Instruir a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje; tales como

- Repetir los sonidos de la lengua que son más difíciles hasta que sea capaz de pronunciarlos bien.
- Repetir parlamentos de textos dialogados o monologados.
- Pararse frente al espejo para observar la manera de pronunciar ciertos sonidos.
- Transcribir palabras fonéticamente para aprender a pronunciarlas mejor.
- Tratar de inferir el significado de palabras por el contexto.
- Ver audiovisuales (documentales, cortos, películas) sin leer los subtítulos, y tratar de comprender lo que escuchan a partir de identificar las palabras claves.
- Escuchar audio textos y tratar de sacar la idea principal, luego la secundaria hasta llegar a los detalles de la información.
- Redactar oraciones utilizando las palabras nuevas que aprenden en diferentes contextos.
- Asociar las palabras nuevas de la lengua que está aprendiendo con alguna de su lengua materna.
- Pedir a la persona con la que se está hablando que repita el nuevo sonido.

- Asociar la pronunciación de la palabra nueva con una similar en su propia lengua.
- Pedir a la persona que está hablando que repita cuando él no comprende.
- Pedir que hablen más despacio.
- Hacer preguntas o solicitar aclaración.
- Agrupar las palabras de acuerdo con su categoría gramatical (sustantivos, verbos, adjetivos).
- Escribir los términos nuevos en una ficha.
- Practicar las nuevas estructuras gramaticales cuando interactúen con otros.
- Iniciar las conversaciones cuando interactúen con otros.
- Ensayar mentalmente aquello que se propone comunicar.
- Pedir a la otra persona que lo corrija cuando hable.
- Tratar de decir de modo diferente; con un sinónimo, explicación o paráfrasis, la expresión o palabra que quiere transmitir y no conoce bien.
- Hacer gestos con la cara, manos o con el cuerpo para tratar de explicar el mensaje.
- Analizar lo que se lee para extraer la idea o tema principal.
- Leer el mismo texto más de una vez.
- Prestar atención a los epígrafes y títulos para inferir el tema de la lectura.
- Pensar en lo que puede aparecer a continuación en el texto que se lee.
- Detenerse a pensar en lo que se acaba de leer.
- Buscar el significado de palabras en el diccionario cuando no la pueden inferir por contexto.
- Prestar atención a la organización formal del texto mientras se lee.
- En clases, escribir los apuntes en la lengua extranjera.
- Escribir otras notas (recados, mensajes telefónicos, avisos, etc.) en la lengua extranjera.

- Mandar mensajes a amigos y a otras personas a través del correo electrónico o teléfono móvil.
- Planificar lo que se va a escribir.
- Releer lo que se escribe para ver si está bien.
- Solicitar una revisión de lo que se escribe.
- Revisar la traducción varias veces para tratar de que suene lo más parecido posible a la lengua extranjera

Luego de haber expuesto los principios como determinantes teóricos de la acción pedagógica del profesor, se expone la caracterización metodológica de la clase encuentro.

3.4- Caracterización metodológica de la clase encuentro de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la modalidad semi-presencial

La clase encuentro es un tipo de actividad que se destaca por la función de orientación educativa y control grupal de la profundización, actualización, sistematización en el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y empleo de los métodos de la investigación científica para la búsqueda de información, individual o por equipos, de los contenidos científicos-técnicos más actualizados de las ramas del saber que se relacionan con su desarrollo general como ser humano y como profesional.⁴⁶

Sin embargo, la clase encuentro donde se enseña un idioma tiene características diferentes a la clase encuentro que se imparte en otras carreras. Esto está sustentado en la idea que en lenguas extranjeras se trata fundamentalmente de formación de hábitos y desarrollo de habilidades comunicativas, investigativas y profesionales que requieren de la práctica sistemática y del uso de procedimientos específicos que se diferencian de los objetivos instructivos descritos por el Ministerio de Educación Superior (MES) para este tipo de clase.

⁴⁶ Tomado de: Delci Calzado Lahera. Didáctica y Planeamiento Educativo, 2004

Por consiguiente, la clase encuentro de PILI en la modalidad semi presencial se rige por los principios establecidos en el epígrafe 3.3; los cuales complementan los principios generales de la didáctica, enfatizando en la orientación y práctica de tareas comunicativas con su posterior control y retroalimentación, además de la implementación de estrategias de aprendizaje.

Estos encuentros propician el intercambio directo entre los estudiantes, los estudiantes y los medios de enseñanza, los estudiantes y las tareas comunicativas y los estudiantes y el profesor. Además, se caracteriza por su sistematización y flexibilidad al tener dos tipos de encuentros básicos: con el que se inicia una unidad de estudio de los contenidos lingüístico-comunicativos y los que continúan la sistematización y práctica de las funciones comunicativas dándole tratamiento a las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa.

Consecuentemente, a partir de las características de la presente investigación se define operacionalmente la clase encuentro de la disciplina PILI en la modalidad semi-presencial como: *“la forma de organización del PEA que se caracteriza por ser un espacio de interacción donde el profesor mediante la orientación, el control y la práctica sistémica, sistemática y diferenciada, brinda a los estudiantes los sustentos metodológicos necesarios para sistematizar en encuentros presenciales y de manera independiente los contenidos lingüístico-comunicativos; permitiéndoles desarrollar competencia comunicativa; así como tener un modo de actuación propio de un profesional de la Educación”*.
(Definición operacional)

La clase de PILI en esta modalidad se caracteriza por la horizontalidad en el proceso en relación con el papel que desempeñan estudiantes y profesores. Este proceso permite a los participantes interactuar aprendiendo recíprocamente, respetándose mutuamente y valorando la experiencia de cada uno en un proceso educativo e instructivo de permanente enriquecimiento y retroalimentación. En este sentido, se declaran los roles de ambos, adaptados de Rodríguez Ramos (2006: 34)

Profesor	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Poseer amplio conocimiento de la disciplina que imparte. • Dominar los métodos y técnicas que permitan la fácil comprensión y aprendizaje por parte del estudiante. • Adaptar la metodología y dirección del aprendizaje a los niveles mentales y grados de preparación de los estudiantes. • Posibilitar el entrenamiento y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. • Evaluar el proceso de aprendizaje y potenciar la autoevaluación y co-evaluación. • Estar dotado de una actitud de permanente estímulo a las capacidades creadoras y de análisis crítico. • Ser paradigma de virtudes morales, éticas y cívicas. • Ser observador, crítico, activo y reflexivo. • Prover a los estudiantes de herramientas investigativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser un participante dinámico, capaz de lograr sus objetivos y metas educativas con la finalidad de ver realizadas sus aspiraciones personales y profesionales. • Apropiarse de estrategias como métodos de aprendizaje. • Conocer plenamente sus limitaciones, fortalezas y debilidades. • Ser responsable de sus actos y competente para auto gestionar su aprendizaje. • Trabajar en función de sus propios problemas y aportar soluciones adecuadas y oportunas. • Auto-evaluarse y evaluar a sus compañeros objetivamente. • Aplicar a su desempeño profesional los conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas que vaya adquiriendo durante su proceso de aprendizaje. • Respetar a los que interactúan con él y respetarse a sí mismo. • Ser observador, crítico, activo y reflexivo. • Aprender a investigar y a crear los trabajos orales y escritos que se asigne.

Por otra parte, la estructura metodológica del encuentro propicia tanto el desarrollo de habilidades comunicativas, investigativas y profesionales como el entrenamiento necesario para que se apropien de estrategias y procedimientos que les permitan realizar las tareas extraclases con alto grado de independencia y calidad.

Como en todas las disciplinas y modalidades de estudio, la clase se estructura en: introducción, desarrollo y conclusiones.

En la introducción, posterior al saludo y al control de la asistencia, se lleva a cabo una interacción profesor-estudiantes haciendo alusión a los contenidos que han sido tratados con anterioridad. En este momento los estudiantes responden interrogantes relacionadas con el contenido previo, realizan una pequeña práctica de las funciones comunicativas estudiadas, de manera que propicie el vínculo con el contenido que se abordará en el encuentro. Esta primera comunicación posibilita constatar el dominio comunicativo alcanzado. Por lo tanto, el ciclo del PEA (epígrafe 3.5) comienza a ser tratado desde este momento. Posteriormente, se declaran los objetivos del encuentro y el procedimiento a seguir para cumplimentarlo.

En el control de la tarea independiente extraclase intervienen varios factores: su extensión y complejidad, las tareas que estén programadas para el encuentro, el orden que ocupa la tarea en los procedimientos del encuentro y los objetivos de la clase. Por lo tanto, esta puede ser comprobada en la introducción asegurando el nivel de partida del encuentro o en el desarrollo.

Todas las partes de la clase revisten gran significación pero en el desarrollo, donde se emplea el mayor tiempo, es cuando se hace énfasis en la utilización de estrategias de aprendizaje y métodos que propicien la apropiación de conocimiento y desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas.

Por otra parte, existe una lógica en la orientación del contenido que sistematizará el estudiante. La orientación se estructura de manera que se garantice la comprensión y el seguimiento de lo expuesto con la necesaria retroalimentación. De igual modo, el rigor científico es primordial, se presentan las ideas correctas, claras, precisas, ajustadas al nivel de los estudiantes y sobre todo en correspondencia con el programa de la disciplina.

Además, la contextualización del contenido de la lengua a la vida profesional y social del estudiante es esencial para que constituya un elemento estimulador de la motivación en su proceso de aprendizaje.

Generalmente, en la orientación de las tareas extra clases se plantean las situaciones comunicativas con carácter problémico que deben ser resueltas de

manera independiente. El desarrollo de la clase es una etapa que propicia la retroalimentación y el control del progreso o retroceso que ha tenido el estudiante en su aprendizaje de manera independiente. Se centra la atención en: la práctica de las funciones comunicativas, el tratamiento de corrección de errores (lexical, gramatical, fonético y de la sintaxis), aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas; además del tratamiento a las dimensiones de la competencia comunicativa.

La práctica sistémica, sistemática y diferenciada de las funciones comunicativas se enfoca en temas que se relacionen con el desempeño profesional y social de los estudiantes, en correspondencia con el programa de la asignatura. Se facilita el desarrollo de las cuatro habilidades de manera integrada; aunque se hace énfasis en algunas en dependencia de los objetivos del encuentro.

De igual manera, esta sistematización contribuye a elevar el nivel cultural de los estudiantes al propiciar el debate sobre temas de interés fomentando modos de actuación propios de un profesional de la Educación y estableciendo vínculos con contenidos de otras disciplinas como: Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea; así como potenciar el tratamiento a las estrategias curriculares.

Los medios audiovisuales e informáticos se emplean con mayor frecuencia en las tareas extraclases con el objetivo de que el estudiante aprenda a su propio ritmo y no se frustre en su aprendizaje; sin excluirlos de los encuentros presenciales; por el contrario, el profesor propicia el entrenamiento de la comprensión auditiva siempre que los objetivos de la clase lo permitan. Además, en los encuentros presenciales se mide constantemente la comprensión auditiva de los estudiantes utilizando la voz del profesor como medio de enseñanza.

En relación con la utilización del sitio web como medio informático para enriquecer el proceso, el profesor debe diseñarlos teniendo en cuenta las necesidades cognitivas de los estudiantes y la constancia en la motivación a partir del propio contenido lingüístico-comunicativo que tratan y de una participación mental que genere preguntas internas en el estudiante; tales

como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo puedo interactuar con el medio?, entre otras.

A continuación se explicitan algunas recomendaciones metodológicas para el profesor, las que debe tener en cuenta en la utilización de un sitio web en el PEA de la disciplina PILI:

- 1- Diagnosticar al estudiante: ésto implica conocer no solamente su nivel de conocimiento de y sobre la lengua y las habilidades desarrolladas en el idioma; sino también el dominio que tiene en el manejo de las TIC, sus intereses y motivos personales; de manera que permita delimitar los objetivos y metas alcanzables para cada estudiante, logrando un proceso diferenciado y de concientización de los logros y retos que tiene aún en su aprendizaje.
- 2- Planificar las tareas comunicativas de manera asequible para todos: ésto exige que se diseñen variedad de tareas según los niveles alcanzados por los estudiantes y los que se quiere lograr en ellos. Es importante que el profesor delimite cuáles de las actividades del sitio web se realizarán en clases y cuáles de trabajo independiente. De igual manera, se especifican por las etapas del ciclo de aprendizaje.
- 3- Orientar la tarea: la orientación la realiza el profesor pero se debe lograr que el estudiante llegue a su propia orientación personal en la medida que se realice de forma sistemática. Deben saber:
 - qué hacer,
 - para qué les sirve esa sistematización,
 - cómo lo realizarán (procedimientos),
 - cómo y cuándo se le evaluará.
- 4- Controlar la realización de las tareas orientadas: el control debe ser sistemático e individual. En ocasiones el profesor orienta la ejecución de las tareas en parejas o pequeños grupos pero el control debe ser individual para poder constatar el desarrollo alcanzado en cada uno de ellos. Además, se debe llevar un registro de las mayores incidencias: estructuras gramaticales que no dominan, áreas del vocabulario de mayor dificultad, organización

lógica del discurso, así como errores de acentuación, ritmo, fluidez, articulación; entre otros.

En el transcurso del PEA; ya sea en el encuentro presencial o en el trabajo independiente extraclase se utilizan varios métodos de enseñanza. A continuación se exponen los propuestos para ambas unidades organizativas teniendo en cuenta sus características y objetivos, además de su utilización según las etapas del ciclo de aprendizaje propuesto (epígrafe 3.5):

MÉTODOS	Encuentro presencial	Tarea independiente extra clase
ELABORACIÓN CONJUNTA	X	
EXPOSICIÓN PROBLÉMICA	X	
BÚSQUEDA PARCIAL	X	X
CONVERSACIÓN HEURÍSTICA	X	
MÉTODO INVESTIGATIVO	X	X
ENSEÑANZA COMUNICATIVA	X	X
TRABAJO INDEPENDIENTE	X	X

Etapas del ciclo	Elaboración conjunta	Exposición problemática	Búsqueda parcial	Conversación heurística	Método investigativo	Enseñanza comunicativa	Trabajo independiente
1	X	X	X	X		X	X
2	X	X	X	X	X	X	X
3		X	X	X		X	X
4			X	X	X	X	X
5			X	X	X	x	X
6					X	X	X

Conjuntamente a los métodos propuestos es preciso utilizar diversos ejercicios que garanticen mediante la práctica la formación de hábitos y habilidades; además de fomentar la creatividad y la independencia.

Se sugiere realizar actividades de expresión oral que se basen en la discusión y el debate. Éstas tienden a estar basadas en pláticas transaccionales de no

larga duración y dirigidas a brindar argumentos o a la persuasión.⁴⁷ Se consideran más apropiadas para ser utilizadas en esta modalidad, por ejemplo:

- La plática: esta práctica fomenta los hábitos de cortesía y posibilita establecer vínculos culturales que enriquecen el proceso de formación del estudiante, posibilita la práctica en variedad de contexto aplicando juegos de roles donde el estudiante represente una situación dada. Las actividades que se pueden desarrollar con los estudiantes son: diálogos, simulaciones, transposiciones, solución de problemas; entre otras.
- Intervenciones elocuentes: la participación activa del estudiante en estas tareas facilita el trabajo con el lenguaje académico; los ayuda a establecer vínculos entre las ideas, a determinar relación causa-efecto y otras relaciones lógicas propias del pensamiento. Entre las actividades que se realizan se encuentran las siguientes: monólogos, relatar cuentos y anécdotas, describir personas y lugares de manera detallada, contar los sucesos de una película, obra de teatro o libro, dar una pequeña conferencia sobre un tema determinado, tomar posición sobre determinados planteamientos propuestos sobre su tema de investigación, entre otras.

Las tareas de comprensión auditiva se diseñan teniendo en cuenta que en la actividad exista correspondencia entre los objetivos de la clase y el ciclo de aprendizaje.

- Tareas de respuestas cortas: Algunos ejemplos son:
 - Verdadero o falso: al escuchar el discurso oral el estudiante da muestra de su comprensión marcando en la respuesta correcta o expresándolo de manera oral. A esta tarea corresponden los conocidos como: right/wrong/not given, o yes/no/not given.
 - Completamientos: el estudiante debe llenar el vacío de información que aparece en el texto en la medida que escucha. Si el texto es leído por el

⁴⁷ Tomado de: Ur, P. The Communicative Approach Revisited. En Newsletter de la Asociación de Lingüistas de Cuba, La Habana, Diciembre, 2000.

profesor debe asegurarse de hacer las pausas necesarias y adaptar el ritmo del discurso al del estudiante.

- Obedecer instrucciones: el estudiante mientras escucha ejecuta acciones, dibuja esquemas o representaciones gráficas en respuesta a las instrucciones.
- Adivinar definiciones: el profesor lee una definición de términos, para los años posteriores se sugieren términos de índole académico para que el estudiante responda a qué categoría corresponde.
- Respuestas largas: las actividades que se orientan pertenecen al nivel de reproducción y producción, entre otras se pueden mencionar las siguientes:
 - Comprensión global y específica: el estudiante debe dar información general y detallada del tema que se aborda con coherencia, precisión y corrección lingüística.
 - Responder preguntas: se deben realizar interrogantes de manera que en las respuestas los estudiantes deban utilizar oraciones compuestas y conectores entre ideas.
 - Toma de notas: Mientras escuchan una pequeña conferencia o un fragmento oral deben tomar notas de las ideas esenciales; siempre se les debe orientar en qué centrar su atención.
 - Detectar errores: Se debe basar en una historia bien conocida por los estudiantes o en temas académicos como: fundamentos lingüísticos, didácticos o pedagógicos que conocen a partir de la sistematización teórica de su tema de investigación. Los errores que detectan los estudiantes no deben ser desde el punto de vista lingüístico sino inconsistencias en los planteamientos del tema o historia narrada.
 - Parafrasear o traducir: el estudiante vuelve a escribir el texto escuchado usando palabras diferentes; ya sea en idioma Inglés o en su propia lengua.
 - Resumir: se escribe o se realiza un resumen oral del contenido escuchado en el texto oral.

- Respuestas extensas: ya en estas actividades el estudiante ha llegado al nivel de creatividad y las audiciones se utilizan como un medio para darle tratamiento a otras habilidades: lectura, escritura o expresión oral; es decir, actividades de habilidades combinadas. A continuación se describen algunas de ellas:
 - Monólogos: el estudiante escucha un texto oral dialogado y sobre la base del tema central de la conversación realiza un monólogo utilizando lenguaje académico, además de parafrasear, citar y brindar su interpretación personal.
 - Solución de problemas: se describe un problema de forma oral y los estudiantes discuten cómo lidiar con él brindando sugerencias.
 - Interpretación: el profesor lee o graba fragmentos de un diálogo o monólogo sin dar ninguna información previa, ya que el objetivo es establecer el debate sobre lo que está aconteciendo. Los estudiantes deben inferir por las frases, tono, ritmo u otro recurso qué está aconteciendo. A partir de lo que interpreten se discute en pequeños grupos los sucesos escuchados y las vías de solución al problema. En los años posteriores se puede utilizar fragmentos de obras literarias, luego se discuten y analizan las respuestas hasta llegar a un acuerdo grupal.

Independientemente de exponer tareas de expresión oral y comprensión auditiva por separado, estas no se pueden desligar; ya que están interrelacionadas. De igual modo, no se pretenden imponer, el profesor basado en la caracterización de sus estudiantes y el seguimiento al diagnóstico, determina las más factibles en su proceso.

Por otra parte, en el desarrollo se deben orientar las tareas independientes extra clases teniendo en cuenta los requerimientos establecidos en el ciclo de aprendizaje propuesto. (epígrafe 3.5, etapa 1)

En las conclusiones del encuentro, se realiza una valoración del trabajo realizado, se destacan los logros y se hace alusión a las dificultades que persisten en relación al desarrollo de habilidades para que continúen reforzando su aprendizaje, pero el profesor debe lograr que el propio estudiante

autoevalúe su desempeño. Posteriormente, se orienta el trabajo independiente extraclase con la bibliografía y medios de enseñanza que deben utilizar, se explica cómo y cuándo se le evaluará lo orientado y se ejemplifica la solución de una tarea para su total comprensión.

3.5- El ciclo del PEA de los contenidos de la lengua inglesa en la modalidad semi-presencial

La enseñanza se caracteriza por su carácter social, individual, activo, comunicativo, significativo, cooperativo y consciente teniendo como núcleo el aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje como producto del pensamiento consiste en, procesar, comprender, apropiarse y finalmente aplicar una información que nos ha sido enseñada, y éste ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencias vivenciadas.⁴⁸

De esto se infiere, que ambos procesos constituyen una unidad indisoluble, un proceso de interacción e intercomunicación entre sus participantes; donde el profesor es quien lo dirige, estructura y conduce.

En este sentido, aprender una lengua extranjera implica la intervención de los estudiantes en el PEA para relacionar saberes en función de comprender e interpretar la realidad circundante y compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación que rigen pautas de comportamientos lingüísticos y sociales.

Este proceso se ha desarrollado mediante la implementación de ciclos bien estructurados y debidamente secuenciados. Se transita desde el reconocimiento hasta la creación espontánea; pero siempre sobre la base de la práctica sistémica y sistemática de los contenidos de la lengua y sustentados en la teoría de la actividad verbal.

Varios autores han implementados ciclos que según el contexto histórico-cultural en que se aplicaron tuvieron resultados satisfactorios. (Ver tabla 3)

⁴⁸ Tomado de: Álvarez, C. La escuela en la vida. Editorial Academia. La Habana 1998.

Tabla 3: Ciclos del PEA que se han implementado en la enseñanza del Inglés

Autor	Hammerly	Finocchiaro	Nunan	Ur	Koenderman	Font	Ferreira	Morales
Año	1982	1983	1989	1996	2000	2006	2007	2008
Ciclo	<p>Ejercicios mecánicos con atención primaria a la forma.</p> <p>Ejercicios significativos con igual atención a la forma y al significado.</p> <p>Actividades comunicativas con atención primaria al significado</p>	<p>Presentación de diálogos cortos.</p> <p>Práctica oral de cada segmento del diálogo.</p> <p>Preguntas y respuestas sobre el diálogo.</p> <p>Preguntas y respuestas sobre las experiencias personales de los estudiantes en relación con el tema del diálogo.</p> <p>Estudio de las expresiones comunicativas del diálogo o de una de las estructuras para una función.</p>	<p>Ejercicios para desarrollar la habilidad o precomunicativos.</p> <p>Ejercicios para aplicar la habilidad.</p>	<p>Presentación.</p> <p>Explicación.</p> <p>Práctica secuencial y progresiva.</p>	<p>Exposición del tema.</p> <p>Participación comunicativa</p> <p>Concientización del proceso.</p> <p>Transferencia fuera del contexto docente.</p>	<p>Práctica comunicativa problemática inicial.</p> <p>Determinación, análisis y solución del problema docente.</p> <p>Práctica controlada dirigida a la forma.</p> <p>Práctica guiada.</p> <p>Práctica libre integradora.</p> <p>Aplicación creativa.</p>	<p>Elicitación.</p> <p>Análisis de claves metalingüísticas.</p> <p>Solicitud de clarificación.</p> <p>Práctica gramatical.</p> <p>Práctica auditiva en situaciones comunicacionales.</p> <p>Práctica interactiva cooperativa.</p> <p>Práctica oral mediante la negociación del significado.</p>	<p>Entregar abundante <i>input</i>.</p> <p>Focalización en las formas lingüísticas.</p> <p>Retroalimentación correctiva.</p> <p>Instrucción individualizada.</p> <p>Práctica cooperativa en grupos.</p> <p>Práctica comunicativa.</p>

		<p>Descubrimiento de las reglas por parte de los estudiantes.</p> <p>Reconocimiento oral de las expresiones y estructuras comunicativas.</p> <p>Actividades controladas y guiadas (lingüísticas y funcionales).</p> <p>Actividades de producción oral.</p> <p>Ejemplificación del estudio individual asignado.</p> <p>Evaluación del aprendizaje.</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

Los trabajos de estos autores a pesar de diferir en cuanto al número de etapas por la que debe transitar un estudiante para desarrollar la competencia comunicativa como fin en la enseñanza de idioma; asumen posiciones similares con respecto a la importancia de la práctica y a la ejecución de actividades o tareas de manera progresiva.

Los ciclos de Hammerly (1982), Finocchiaro (1983), Nunan (1989), Ur (1996) y Koenderman (2000) fueron diseñados en el contexto internacional para el aprendizaje de segundas lenguas; pero constan de etapas significativas que se han utilizado en el contexto educacional cubano. Los de Ferreira (2007) y Morales (2008) se implementaron en el aprendizaje asistido por computadoras para la Educación a distancia. En el contexto cubano, específicamente para la Educación Secundaria Básica, Font (2006) propuso un ciclo con un redimensionamiento cualitativo, relacionado fundamentalmente con la presencia de una concepción problémica del enfoque comunicativo.

El ciclo que se propone tiene su basamento metodológico en el ciclo de aprendizaje diseñado por Font (2006) y fue contextualizado a partir de las condiciones reales en que se desarrolla el PEA en esta modalidad y la necesidad de rediseñar una metodología específica para la modalidad SP que se centrara en el proceso de orientación sistémica, sistemática y diferenciada de los trabajos independientes extra clases. Además de tener en cuenta los pilares básicos de la Educación que la UNESCO propone para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI:

- Aprender a conocer. (Sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora)
- Aprender a hacer. (Sistema de habilidades y hábitos y sistema de experiencias de la actividad creadora)
- Aprender a ser. (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora)

Se define el ciclo del PEA que se propone como: *“la secuencia de etapas sistemáticamente organizadas que se siguen para lograr que los estudiantes se apropien, en los encuentros presenciales y en los trabajos independientes*

extraclases, de conocimientos lingüístico-comunicativos y desarrollen competencia comunicativa para su uso en diferentes esferas sociales”
(Definición operacional)

Por consiguiente, está caracterizado por tener en cuenta tanto las tareas de la clase presencial como las de trabajo independiente extraclase como vía para lograr un mayor grado de generalización y automatización de las acciones. Incluye además la gestión de la información y el manejo y dominio de las TIC para poder desarrollar las tareas asignadas como trabajo independiente.

Este ciclo se materializa en las tareas linguo-comunicativas que planifica, orienta y controla el profesor; quien en dependencia de las etapas puede trazarse diferentes objetivos. Consecuentemente, tiene como eje central al trabajo independiente como método de enseñanza y la orientación de tareas linguo-comunicativas como procedimiento. Esto tiene su basamento teórico en lo postulado por el psicólogo ruso P.Ya. Galperin, quien en su teoría sobre la actividad psíquica y su formación por etapas atribuye una importancia vital a la fase de orientación de las acciones que se realizan.

Por otra parte, es significativo declarar que un ciclo de aprendizaje no es sinónimo de un sistema de clases para desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma. En una unidad de estudio de los contenidos lingüístico-comunicativos puede implementarse más de un ciclo de enseñanza-aprendizaje, ya que éste se refiere al PEA de uno o más elementos lingüístico-comunicativos. Por lo tanto, en un encuentro presencial se puede implementar más de una de las etapas del ciclo, en dependencia de los objetivos y los contenidos a trabajar.

A continuación, se representan las seis etapas que componen el ciclo y se describen las características de cada una de ellas:

1- Práctica comunicativa orientadora

El objetivo de esta etapa es orientar y motivar a los estudiantes en la búsqueda de conocimientos lingüístico-comunicativos, además de brindarles los sustentos metodológicos necesarios para afrontar el PEA de manera independiente, bajo la orientación y control del profesor. Por consiguiente, éste orienta, guía, motiva e involucra al estudiante en un proceso de incitación al

uso de los nuevos contenidos y el estudiante a pesar de tener un papel activo, reflexivo y observador, tiene una baja libertad para escoger los contenidos con que se trabajará.

En la clase de lenguas extranjeras la comunicación es el principal medio y fin de la enseñanza, constituyendo a su vez un principio didáctico que rige su aprendizaje. Se asume además que la orientación hacia una tarea siempre debe preceder a la ejecución. Esta orientación tiene que ser vista como un proceso motivacional, cognitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados que se pretenden alcanzar.

Este proceso se inicia con la orientación de los contenidos lingüísticos que van a emplear en situaciones concretas: funciones comunicativas que deben sistematizar, su frecuencia de uso, el área lexical y gramatical que corresponde según el tema a tratar, y la selección a su vez de palabras claves con su debida prevención de errores.

Es importante que en la orientación de la tarea el profesor verifique la comprensión del estudiante sobre lo que va a hacer y que conozca el producto lingüístico que deberá obtener. El estudiante debe saber cómo ha de proceder: los procedimientos que debe seguir para cumplir la tarea, qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, qué bibliografía o materiales digitales debe consultar, así como cuándo y cómo se le evaluará lo orientado.

Por consiguiente, el profesor debe tener en cuenta algunas indicaciones metodológicas al orientar la tarea extraclase, las cuales fueron adaptadas a partir de las posiciones teóricas de varios autores⁴⁹ y contextualizadas para la enseñanza de la disciplina PILI en la modalidad objeto de estudio:

1. Tener en cuenta qué parte del contenido lingüístico-comunicativo es más apropiado para el trabajo independiente extra clase.
2. Considerar a cuáles dimensiones de la competencia comunicativa se le puede dar tratamiento.

⁴⁹ Klingberg 1972, Rojas 1988, Álvarez de Zayas 1990, Collazo 1992, Quiñones 2000, Addine 2004.

3. Analizar si el grado de dificultad de la tarea posibilita el trabajo relativamente independiente.
4. Considerar la cantidad de medios de enseñanza disponibles para cumplimentar la tarea.
5. Planificar las tareas de manera tal que los estudiantes sientan la necesidad de realizar un esfuerzo mental para su realización correcta.
6. Planificar la tarea teniendo en cuenta su objetivo y el resultado final que se espera lograr.
7. Orientar la tarea con tiempo suficiente para desarrollarla con éxito.
8. Determinar la responsabilidad individual.
9. Cuidar que los procedimientos organizativos que se deben utilizar (trabajo individual, en parejas o pequeños grupos) estén en correspondencia con el tipo de tarea y el objetivo que se debe cumplir.
10. Crear espacios para el control sistemático y aclaraciones de dudas.
11. Prever las dificultades que se pueden presentar en el transcurso del trabajo y proveer alguna ayuda sin restarle protagonismo al estudiante.
12. Informar a los estudiantes cómo y cuándo se le evaluará el resultado.
13. Analizar en qué parte de la clase es más productivo realizar el control de la tarea orientada.
- 14- Valorar en el estudiante cada progreso en la formación de hábitos lingüísticos y desarrollo de habilidades de comunicación. Es decir, tener en cuenta tanto los resultados finales como el interés que manifiestan.

Junto a estas orientaciones para el profesor, los estudiantes deben cumplimentar las recomendaciones metodológicas siguientes en los trabajos independientes extra clases:

- Procedimientos para practicar las funciones comunicativas estudiadas en clases: escuchar el diálogo o monólogo y comprender la idea central, hacerse preguntas sobre el texto y responderlas, escuchar la información nuevamente y comparar el sonido con la grafía, tratar de inferir las palabras que no conocen por el contexto, verificar si la comprensión de las palabras

son correctas con el uso de un diccionario monolingüe preferiblemente, escuchar la información por tercera vez prestando especial atención a la entonación, el ritmo, la acentuación de palabras y oracional, comenzar a repetir los parlamentos del texto tantas veces como sea posible hasta que se acerquen a una pronunciación lo más cercano posible al modelo, utilizar un diccionario de pronunciación para ver la transcripción fonética de las palabras que constituyen un reto para su pronunciación y repetirlas nuevamente, narrar los hechos acontecidos en el texto, realizar una transposición del texto, realizar un resumen del texto, interpretar las ideas del autor del texto.

- Aprender el vocabulario en contextos situacionales: evitar aprenderse listas de palabras. Todas las palabras tienen un contexto, y dentro de ese contexto es donde cobran significado. Además, es muy útil estudiar la etimología de la palabra, porque puede ayudar a recordarla.
- Evitar centrar el estudio en la gramática: La gramática requiere estudio; además, su conocimiento garantiza la precisión en el idioma y la comprensión del mensaje que se emite, pero su dominio se debe lograr mediante la práctica sistémica y sistemática de las funciones comunicativas. Con la interacción comunicativa constante (entre estudiantes, estudiantes y textos orales y escritos, estudiantes y profesor) aplicando el análisis y la inducción-deducción se pueden apropiarse de estos conocimientos. En resumen, se comunica, y luego se corrige.
- Practicar las preguntas y respuestas: La repetición de preguntas y respuestas es muy importante para la fijación en la memoria de patrones lingüísticos, pero es más recomendable que se realicen preguntas y se respondan. De esta forma se obligan a pensar en inglés y se adquieren los suficientes reflejos para desenvolverse en situaciones reales. Lo ideal es practicar con alguien.
- Leer analíticamente: Cuando se lee en inglés, la repetición de oraciones, frases o palabras es importante, pero también se deben hacer preguntas a sí mismos sobre el texto y respóndelas mentalmente. Poco a poco este proceso les dará más soltura para las futuras situaciones reales. Es tan

importante saber formular preguntas, como pensar en cómo responderlas. Conjuntamente, se debe leer prestando especial atención a la organización del discurso escrito y a las pausas que se establecen mediante los signos de puntuación.

- Utilizar estrategias de apoyo al aprendizaje: pararse frente al espejo y observar la manera de pronunciar ciertos sonidos, transcribir palabras fonéticamente, inferir el significado de palabras por el contexto y luego rectificarlas con el diccionario, observar audio visuales en inglés y tratar de comprender sin leer los subtítulos, repetir los sonidos de la lengua hasta pronunciarlos bien, evitar traducir para no tener transferencias negativas.

En esta etapa, luego de la orientación se ponen ejemplos con situaciones que sean usadas con frecuencia en la vida real para que constituyan una necesidad para el estudiante. Se exponen de manera limitada los elementos estructurales y lexicales; enfocándose en lo funcional, aunque el profesor puede demostrar el uso de algunas estructuras gramaticales en contexto. Por lo tanto, el estudiante; mediante el estudio de las expresiones comunicativas, es quien debe inferir el uso de las estructuras gramaticales para una función haciendo uso del método inducción-deducción.

Luego del proceso de orientación, se realiza una primera práctica donde puedan usar los recursos lingüísticos a partir de sus necesidades y potencialidades, aunque el profesor debe guiarlos hacia la necesidad de un conocimiento nuevo; lo que coincide con uno de los aspectos de la primera etapa del ciclo propuesto por Font (2006).

Además, se recomienda dar tratamiento a las palabras con sonidos que constituyan un reto, mediante el uso de diferentes técnicas, como: repetición, oposición fonológica, transcripción fonética y el articulatorio. También se corrigen errores de entonación, ritmo, acentuación y se va involucrando al estudiante en la implementación de estrategias de apoyo al aprendizaje con el objetivo de dominarlas y aplicarlas en los trabajos independientes extraclases.

Por consiguiente, esta primera práctica debe servir de entrenamiento para que sepan proceder correctamente de manera independiente. Además, la tarea independiente extra clase debe constituir una continuidad del encuentro

presencial. Se utilizan medios de enseñanza como grabaciones o secuencias de videos para brindar a los estudiantes un modelo de comunicación preciso, de esta manera se comprende mejor el objetivo que se espera lograr.

2- Análisis y práctica controlada de las funciones y sus estructuras lingüísticas

Relacionado con la 2da etapa de Hammerly, la 8va de Finocchiaro y 2da y 3ra de Font, este momento permite la formación de hábitos lingüísticos luego de haber descubierto las reglas y reconocido las expresiones comunicativas de manera independiente mediante la implementación de métodos como: la búsqueda parcial y el investigativo.

En esta etapa el objetivo es analizar las funciones y sus estructuras lingüísticas mediante la práctica controlada de las funciones comunicativas. El estudiante tiene un rol altamente activo en un proceso consciente de descubrimiento y generalización de regularidades en los fenómenos lingüísticos; así como sus implicaciones socio-culturales. Por lo tanto, el profesor debe guiar al estudiante, brindarles seguridad y confianza en las tareas que realizan en la medida que controla su realización, además de facilitarles un modelo único de comunicación para el trabajo con la precisión lingüística.

El análisis y práctica controlada comienza en el aula y se extiende al trabajo independiente con tareas concretas que debe realizar el estudiante; por lo que esta etapa ocurre tanto en el aula como fuera de ella. El profesor debe preparar al estudiante como una vía de contribuir al autoaprendizaje, para que éste sea capaz de controlar su propio aprendizaje cuando trabaja de manera independiente fuera del contexto institucional.

Al realizar el análisis de las funciones y sus estructuras, el estudiante debe interiorizar su uso en situaciones comunicativas concretas haciendo énfasis tanto en la forma como en su significado y uso. En relación con el tratamiento del vocabulario, el profesor debe enseñarlo por sesiones; es decir: se evita introducir todo el vocabulario a la misma vez, se enseña en contextos comunicativos con un significado claro, fácil y comprensible, y se vincula con otros que ya conocen.

Esta práctica debe llevar a los estudiantes a reproducir con precisión los patrones gramaticales y de pronunciación. Se enfatiza en la corrección de errores relacionado con: la acentuación oracional y de palabras, el ritmo, entonación y el uso del vocabulario adecuado según el contexto comunicativo; ya que el estudiante debe conocer qué información, mensaje o emoción está transmitiendo a su interlocutor/es.

Se recomienda el trabajo en parejas o pequeños grupos para que el profesor pueda prestar atención a sus intervenciones y corregir los errores de manera intencionada luego de sus intervenciones. Además, estos procedimientos organizativos actúan como elemento de cooperación en el aprendizaje al compartir ideas y métodos de trabajo que son útiles al realizar el trabajo independiente extraclase, ya que mediante la interacción comunicativa en el encuentro presencial, el estudiante se apropia de métodos y procedimientos útiles para cumplimentar las tareas de manera individual.

Se utilizan medios de enseñanza que ilustren patrones lingüísticos con precisión: targetas con los roles a desempeñar, grabaciones de audio, videos e incluso el sitio web con actividades de repetición de frases con sonidos vocálicos y consonánticos, repetición de diálogos, entre otras.

Al realizar las tareas fuera del contexto institucional, los estudiantes deben penetrar en la esencia del fenómeno lingüístico estudiado para descubrir sus reglas y establecer sus nexos y relaciones; apropiándose de habilidades investigativas y de estrategias de aprendizaje.

Se sugiere la orientación de tareas como trabajo independiente extraclase donde realicen actividades de ordenamiento y clasificación: organizar secuencia de acciones o eventos en orden cronológico, clasificar tipos de palabras según las partes del discurso y agruparlas por subtítulos, comparar informaciones similares pero desde diferentes fuentes o versiones para identificar los puntos en comunes o diferencias, entre otras.

Igualmente se realizan actividades de imitación, cambios de construcción, de estructura y de combinación; tales como: memorización de diálogos y monólogos, repetición de parlamentos orales, cambios sinonímicos y antonímicos, elaborar diálogos utilizando estructuras estudiadas, reproducción

de oraciones combinando varias estructuras que han sido estudiadas en clases, identificar estados emocionales del hablante, comprender la idea central de una narración corta, desarrollar habilidades de inferencia al escuchar un texto e identificar lo verdadero y lo falso; entre otras.

3. Comprobación de la práctica controlada

El objetivo es constatar si el estudiante en su actividad independiente ha logrado cumplir los objetivos de la práctica controlada, de manera tal que pueda emprender la próxima etapa del ciclo, la práctica guiada. Además de continuar desarrollando hábitos lingüísticos (precisión).

El estudiante no tiene aún una alta libertad para escoger el contenido lingüístico-comunicativo, pero sí un alto nivel de participación en las tareas transitando desde la imitación hasta la reproducción consciente.

En esta etapa se continúa el énfasis en la reproducción de patrones gramaticales y de elementos de pronunciación, con el propósito de que se expresen con la mayor precisión posible. La importancia de corregir errores de pronunciación radica en que la correcta producción de sonidos, ritmo, acentuación y entonación compromete la calidad de la fluidez y la comprensión en el acto de comunicación.

El profesor mediante el control y la retroalimentación propicia el uso del contenido lingüístico-comunicativo haciendo explícita su intención de que el estudiante debe usarlo. Éste se debe centrar primeramente en escuchar de los estudiantes cómo hicieron la tarea, monitorear los resultados obtenidos, prestar atención a la corrección lingüística y demostrar mediante este proceso los modelos correctos de comunicación en relación con la precisión, coherencia y propiedad lingüística. Se debe corregir tantas veces sea necesario pero de manera que el estudiante no se sienta frustrado ante el aprendizaje, resaltando fundamentalmente los logros en la realización de las tareas. También se trabaja con el estudiante en la autocorrección como uno de los elementos de la independencia cognoscitiva y de metacognición.

Al respecto, también se hace énfasis en que los estudiantes apliquen métodos de acción que impliquen control, intencionalidad, compromiso y responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, logrando al mismo tiempo una comprensión

profunda y significativa del contenido que deben aprender. Por lo tanto, deben realizar actividades donde planifiquen lo que esperan transmitir en el mensaje; por ejemplo la realización de outlines, además de supervisar constantemente su actuación mediante la co-evaluación y la autoevaluación de sus destrezas y competencias.

Aunque el proceso de corrección comienza desde la primera etapa del ciclo, se debe enfatizar en este momento tanto en los elementos lexicales, gramaticales o fonéticos como en los tipos de registro según el contexto y la organización lógica del discurso; es decir, en la dimensión discursiva de la competencia comunicativa.

En relación a la dimensión estratégica, en esta etapa se da tratamiento a estrategias tanto verbales como no verbales para resolver problemas que puedan emanar en el acto comunicativo. Los estudiantes reformulan mensajes mediante la paráfrasis cuando no se le comprende, además de seleccionar las estructuras lingüísticas más efectivas en dependencia de los aspectos sociales, culturales y discursivos.

Se realizan tareas lingüístico-comunicativas en clases como las preguntas y respuestas, las que se basan en la noción de crear un vacío de información, dejándoles escoger de una lista de palabras que encajan con una estructura; por ejemplo: descubrir el secreto de un compañero, para lo que tienen que practicar las estructuras gramaticales, funciones y nociones.

De igual manera, se realizan tareas similares a las de la etapa anterior, pero con menos nivel de control. Éstas deben servir como entrenamiento a lo que realizarán en el trabajo extraclase como continuidad del proceso.

Las tareas extraclases contenidas en el sitio web, como las sesiones: vowel pronunciation, consonant pronunciation propician la preparación para que afronten la próxima etapa del ciclo. También se orientan tareas donde tengan que completar pares o conjuntos de expresiones, reconocer estructuras gramaticales, léxicas o fonéticas, establecer las diferencias entre láminas y la elaboración de diálogos donde se les de las funciones comunicativas a practicar.

Los estudiantes han comenzado a desarrollar estrategias de aprendizaje y de metacognición para indagar en los contenidos impartidos y desarrollar habilidades comunicativas.

4. Práctica guiada en el encuentro presencial y en el estudio independiente extra clase

El objetivo de esta etapa es continuar desarrollando la precisión y hacer énfasis en la fluidez, involucrando al estudiante en un proceso consciente transitando del nivel reproductivo al productivo.

El estudiante tiene cierta libertad para escoger los contenidos lingüístico-comunicativos y tiene una alta implicación en la realización de las tareas que planifica el profesor.

Desarrollar la competencia comunicativa implica trabajar todas sus dimensiones o subcompetencias de manera integrada, ya que lengua y cultura son inseparables; pero en esta etapa se hace más énfasis en las dimensiones sociolingüística y cultural para que puedan construir e interpretar mensajes correctamente, con cierta formalidad, con comportamientos apropiados y con familiaridad según el contexto. Por consiguiente, se plantean situaciones comunicativas donde el estudiante interiorice las implicaciones sociales del mensaje que transmite y la influencia, a su vez, del aspecto cultural dándole tratamiento a la selección apropiada de estructuras lingüísticas según el contexto.

De igual manera, se continua el trabajo con la dimensión estratégica mediante la creación de situaciones problémicas y la realización de tareas (por ejemplo, juegos de roles o simulaciones) que requieran operaciones de planificación, ejecución, evaluación y estrategias de corrección. Esto se realiza con técnicas de reflexión y toma de conciencia mediante el análisis de las tareas realizadas.

Coincidiendo con la cuarta etapa de Font, las tareas que se orientan propician el uso de elementos lingüísticos de manera casi comunicativa, desarrollándolas de manera gradual, y aunque la propia tarea es guiada, se debe lograr que el estudiante utilice el idioma con variedad de tiempos verbales, de estructuras gramaticales, de palabras y frases, patrones de entonación, ritmo y acentuación; aunque se debe hacer más énfasis en el significado y la fluidez.

Se plantean situaciones comunicativas con una concepción problémica para que propicien el análisis, la búsqueda, la investigación; es decir, para comenzar a generar un aprendizaje productivo y un pensamiento creador, por lo que deben hacer uso de estrategias de apoyo al aprendizaje.

Se utilizan tareas como el vacío de información, la cual implica la transferencia de la información dada de una persona a otra, de una forma a otra o de un lugar a otro; donde cada miembro en una pareja tiene parte de la información e intenta transmitirla verbalmente.

Conjuntamente, se emplean actividades de vacío de razonamiento donde extraen la nueva información de otra dada mediante los procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o percepción de patrones lingüísticos. Esto requiere de comprensión y transmisión de información.

Otras tareas a desarrollar son: lluvia de ideas, describir una secuencia de acciones, completar las ideas en oraciones dadas con un soporte contextual apropiado, responder preguntas que no sepan la respuestas con anticipación, exposición narrativa, traducciones, narrar una secuencia de eventos presentados en láminas, usar estrategias de comunicación y discursivas: cambiar el tema de la conversación, brindar información adicional, invitar a hablar a otra persona; dar opinión sobre un tema, hacer resumen de las principales ideas de una presentación; entre otras.

A estas actividades se le da continuidad en el trabajo independiente, por lo que deben investigar en relación a los contenidos abordados en clase usando las fuentes bibliográficas que facilita el profesor en el sitio web ([Library](#)) para que les faciliten la búsqueda de nuevos conocimientos de una forma creadora. (anexo 34, sitio web).

El trabajo independiente extraclase debe posibilitar la investigación y el uso de estrategias; pero el rigor debe ser ascendente para que se apropien de las técnicas necesarias.

El profesor debe estudiar bien el sitio web para saber las tareas que le orienta al estudiante en esta etapa del ciclo. Éstas pueden ser: completamientos mediante la audición, hacer resúmenes orales de un texto escuchado, realizar monólogos. De igual manera se orientan tareas sin apoyo auditivo como el

vacío de opinión, la que implica la identificación y expresión de una preferencia personal, sentimiento o actitud en respuesta a una situación dada; por ejemplo el completamiento de historias o dar argumentos para justificar su opinión, analizar un problema social y estar listo para el debate grupal en el encuentro presencial.

Por otra parte, se recomienda en quinto año la tarea de traducir textos con lenguaje académico por ser uno de los objetivos que debe ser cumplido, declarado en el programa de la asignatura.

5-Práctica comunicativa en el encuentro presencial y en el estudio independiente extraclase

El objetivo de esta etapa es la interacción comunicativa de manera fluida, donde el estudiante pueda hacer uso del contenido lingüístico-comunicativo. Por consiguiente, éste tiene tan alto nivel de participación en las tareas comunicativas como de libertad para escoger los contenidos lingüístico-comunicativos para interactuar.

La función del profesor es controlar las tareas que realizan los estudiantes en la medida que interactúa con ellos, no centra su atención en la corrección de errores de manera diferenciada, sino que se analizan las principales dificultades al final de la actividad con todo el grupo y corrige con el objetivo de lograr la efectividad en el proceso de comunicación.

Las tareas que se realizan en esta etapa deben potenciar el desarrollo de todas las dimensiones de la competencia comunicativa, y los temas que se deben tratar han de estar relacionados con el quehacer profesional y personal de los estudiantes; consolidando el material lingüístico.

Se continúan presentando contradicciones mediante las situaciones comunicativas. La comunicación debe ser espontánea y con cierto grado de independencia y libertad para usar los recursos lingüísticos. Las tareas que se realizan son: compartir experiencias personales, ya que éstas permiten la interacción más libremente. La toma de decisión, donde se les plantea un problema que requiere solución y deben escoger una mediante la negociación y la discusión. El intercambio de opinión, donde dan sus puntos de vista sobre una temática pero no necesariamente tienen que llegar a un acuerdo. Los

Jigsaw (rompecabeza) les permite combinar diferentes partes de una información para formar una sola; por ejemplo, tres estudiantes tienen tres partes de una historia cada uno y deben unirla para formar una sola que tenga sentido.

También se realizan diálogos, presentaciones orales, monólogos, discusiones, debates sobre temas de interés relacionados con textos orales escuchados, narraciones que no se hayan preparado con anterioridad; juegos de roles donde tengan que usar su experiencia social para resolver una problemática comunicativa.

En las tareas comunicativas se utilizan procedimientos organizativos como el trabajo en pareja y/o pequeños grupos. Esto los entrena en el estímulo del pensamiento divergente: pueden encontrar puntos de vista, soluciones variadas a las situaciones comunicativas problemáticas y entrenan la crítica.

Al mismo tiempo, favorece las habilidades interactivas y comunicativas; tales como: escuchar con atención, expresar ideas con claridad, comprender y cooperar con los que tienen menos dominio del idioma, así como pedir y aceptar ayuda.

Las actividades comunicativas extraclase (contenidas en el sitio web) deben estar sustentadas con un enfoque problémico; al igual que en la clase, donde tengan que hacer uso del pensamiento lógico, emplear estrategias para comunicarse y donde tengan que valerse de habilidades investigativas para indagar en las situaciones planteadas para darle solución y comunicarse.

Al respecto, se define la tarea comunicativa extra clase como *“las actividades que emanan y se orientan en el encuentro presencial, se realizan fuera de éste y requieren de la interacción entre los estudiantes y los textos orales y escritos integrando las cuatro habilidades lingüísticas. Conjuntamente se propician tareas con vacíos de información, tareas comunicativas relacionadas con el contexto de actuación profesional y necesidades e intereses de los estudiantes, además de las que los involucra en un proceso interno del pensamiento lógico-analítico y creador para comprender, interpretar, negociar significado y transmitir mensajes, sentimientos y/o informaciones. Estas tareas comunicativas tienen su culminación en el encuentro presencial.”*

Se orientan tareas como:

- Comprender un texto oral y hacer comentarios sobre el tema principal tomando posiciones al respecto, preparar monólogos de un tema asignado donde evidencien criterios de otras personas, comprender textos orales y hacer resúmenes detallados, describir procesos complejos sobre una secuencia de acciones utilizando transiciones y conectores entre ideas y párrafos, elaborar conclusiones de un texto oral o escrito, explicar ideas, situaciones y/o hechos de textos dialogados o monologados, fundamentar criterios de textos orales o escritos, entre otras.

6- Práctica creativa

Se parte de asumir que *“toda actividad práctica transformadora es un proceso creador de construcción o realización de algo”* (Ocaña, 1998: 42), considerándose superior por su productividad y la calidad del resultado.

Esta etapa ocurre fundamentalmente fuera del contexto docente. Su objetivo es que el estudiante se comunique por sí solo en dependencia de las necesidades profesionales, sociales y del contexto. Por consiguiente, éste tiene un muy alto nivel de participación creativa y de libertad para escoger los contenidos lingüístico-comunicativos con los que va a interactuar.

Es precisamente en esta etapa donde se aplican todos los conocimientos y se utilizan estrategias para darle solución a situaciones comunicativas que se presentan en la vida social y profesional; por lo que su contexto de actuación es esencialmente extracurricular y la orientación de las tareas es totalmente diferenciado a partir del desempeño profesional de cada estudiante.

En los momentos del encuentro presencial donde transcurre esta etapa, los estudiantes realizan tareas como la de crear anécdotas e historias, contarlas frente al grupo y decidir brindando argumentos sólidos cuál fue la más dramática, atemorizante o divertida. Conjuntamente realizan tareas de solución de problemas, exposición de hipótesis y comparar alternativas de soluciones a partir de la fundamentación lógica de su criterio utilizando un lenguaje coherente, preciso y fluido.

Es importante reafirmar que la actividad creadora se forma sobre la base de la propia experiencia vivencial; y a su vez ésta se expresa en diferentes niveles en función de la magnitud y significación de la transformación. Por lo tanto, el nivel de creatividad en las tareas varía de un estudiante a otro.

Para una mejor comprensión de esta etapa, se define operacionalmente la práctica creativa en el PEA de la PILI como: *“las actividades de aplicación libre y espontánea donde el estudiante demuestra su nivel de independencia y su capacidad funcional para comunicarse implementando las dimensiones estratégica, lingüística, socio-cultural y discursiva de la competencia comunicativa”*.

Si se tiene en cuenta que esta etapa transcurre generalmente fuera del contexto docente, entonces asumimos que el estudiante planifica su propia tarea y asume responsabilidad de sus acciones y operaciones cuando se comunica en la LI en su vida profesional y social.

De igual manera, monitorea y evalúa su propio proceso a partir de tener como base los modelos de comunicación evidenciados en todas las etapas por las que ya ha transitado. No obstante, el proceso de retroalimentación se evidencia en la medida que el profesor constata el cumplimiento del propósito comunicativo, demostrando que el estudiante está listo para transitar hacia un proceso más complejo de asimilación, apropiación y desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas.

A modo de conclusión, se declara que la implementación de este ciclo de aprendizaje debe ser flexible; ya que en la medida que el profesor constate el desarrollo alcanzado por los estudiantes puede realizar variaciones en su ejecución. Además, no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, ni disponen del mismo tiempo para sistematizar el contenido fuera del contexto docente; por lo que el profesor siempre debe tener alternativas para realizar tareas diferenciadas tanto en las clases presenciales como en los trabajos independientes extraclases.

3.6 Evaluación de la metodología

La pertinencia teórica de la metodología diseñada se constató mediante la aplicación del método criterio de experto. Para su aplicación se utilizó una de las formas más generalizadas en el país: el Método Delphi. La exploración empírica de factibilidad práctica se determinó mediante la triangulación de la información recopilada de los métodos observación, encuesta a estudiantes y prueba pedagógica oral.

3.6.1 Proceder metodológico y resultados en la aplicación del Método Delphi

Con el fin de determinar los integrantes de la muestra (listado inicial), que estuvo conformada por 26 profesores de PILI y Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Facultad donde se enmarca la investigación y otras del país, los criterios de selección fueron los siguientes:

- ❖ Más de 10 años de experiencia en la Educación Superior.
- ❖ Preparación científica-académica (Máster, Doctor, Profesor Titular o Auxiliar)
- ❖ Dominio del tema objeto de investigación.

Por otra parte, se tuvo en consideración la diversificación de los estratos de procedencia, razón por la cual están representados profesionales de varias instituciones pedagógicas del ámbito nacional.

Para la selección de los expertos, se procedió a determinar, mediante la autovaloración de los mismos, el coeficiente de competencia (k). Para ello se comprobó el coeficiente de conocimiento o información (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka) que tenían acerca del problema objeto de investigación (anexo 15).

En este sentido, se pudo constatar que de la muestra inicial de los posibles expertos, 16 poseen una alta influencia de todas las fuentes, por lo que tienen un coeficiente de argumentación alto, y 8 presentan un coeficiente de argumentación medio. El coeficiente de competencia de los expertos seleccionados se encuentra en el rango siguiente: $0.25 \leq k \leq 1$. Se prescinde

en la investigación de dos expertos con coeficiente de competencia bajo. (anexo 17)

Una vez seleccionados los expertos (24) se sometió a su consideración la propuesta de solución al problema y el instrumento para que registraran sus criterios (anexo 16). Finalmente se procedió a la recogida y al procesamiento estadístico de las respuestas emitidas por los expertos en el referido cuestionario, en el cual se emplean fundamentalmente preguntas cerradas.

Se utilizó el tipo de escala de medición ordinal en las que se seleccionan opciones según consideren (Muy adecuado, Bastante adecuado, Poco adecuado, Adecuado, No adecuado). Además, el cuestionario cuenta con una pregunta abierta en la que se le brinda la posibilidad de expresar cualquier opinión acerca de la metodología que se propone y se solicita que avale o no la propuesta presentada. Ésto permitió arribar a conclusiones concensuadas con respecto al problema objeto de estudio.

Mediante la utilización del programa Excel se tabuló la información emitida por los expertos (anexo 18) y se evaluaron los resultados de la metodología diseñada. Se constata mediante la tabla de distribución de frecuencias que la mayoría de las valoraciones emitidas oscilan entre las categorías MUY ADECUADO y BASTANTE ADECUADO (anexo 19).

Posteriormente se procedió a determinar las frecuencias acumuladas (anexo 20) y las frecuencias relativas acumuladas (anexo 21). Conjuntamente, se realizó la búsqueda de las imágenes por la inversa de la normal (anexo 22). Se determinaron los valores de **N** al dividir la sumatoria entre el producto del número de categorías (5) por el número de componentes que debían evaluar (15). El resultado fue: **1,15080285**. El valor de **P** está determinado por los promedios. Por tanto, **N-P** constituye el valor promedio que le otorgan los expertos a cada componente de la metodología.

La obtención de los puntos de corte sirvió para determinar la categoría o grado de adecuación de cada aspecto evaluado según la opinión de los expertos consultados. En este caso resultaron los siguientes 0,7918 para muy adecuado; 1,705 para bastante adecuado y 3,2573 para adecuado. (Ver anexo 23)

A partir de los criterios expresados, se realizaron modificaciones en los componentes de la metodología para contribuir a su perfeccionamiento. Entre los cambios más significativos se encuentran los siguientes:

- 1- Se incluyó en el principio de la unidad entre lo comunicativo y lo problémico en el diseño y ejecución de las tareas lingüístico-comunicativas, el desarrollo tanto del pensamiento lógico como analítico y creativo, al poner al estudiante ante un conflicto que debe darle solución siguiendo un algoritmo.
- 2- En las recomendaciones metodológicas, se precisó la actualización del diagnóstico en determinadas etapas del curso académico para medir el desarrollo que va teniendo el estudiante con respecto al diagnóstico inicial.
- 3- Se especificó en el segundo principio que el estudiante debe dar respuesta a tareas que le ayuden a resolver o mejorar problemas de su actividad profesional.
- 4- Se hizo explícito los vínculos interdisciplinarios que deben tener las tareas asignadas en la PILI mediante el debate como tarea comunicativa.
- 5- Se especificó en todas las etapas del ciclo de aprendizaje el objetivo que enmarcan, el rol del profesor y del estudiante y los medios de enseñanza que deben utilizar.
- 6- Se elaboró una definición para el término “tarea comunicativa extraclase” por ser un elemento característico en la metodología que se rediseñó.

Posteriormente se aplicó una segunda ronda con el objetivo de valorar la descripción estadística obtenida sobre la elaboración teórica de la metodología socializada en la primera ronda.

En el segundo cuestionario (anexo 24) se somete a consideración de los expertos los resultados estadísticos de la primera ronda a partir del valor promedio otorgado por éstos a cada componente de la metodología y de los puntos de corte, así como la categoría o grado de adecuación de los mismos establecidos por sus opiniones.

Al respecto, los criterios estadísticos utilizados en la segunda ronda (anexo 25) permiten constatar que existe concordancia y constancia en las opiniones emitidas por los expertos sobre la valoración emitida con respecto a los

componentes de la metodología y de hecho, ratifican la pertinencia teórica de la metodología al tener una varianza entre **0 y 1** y la media aritmética de **23,22543629**.

En las valoraciones cualitativas los expertos declararon su conformidad con los resultados obtenidos. Éstos corroboran la pertinencia de la investigación a partir de la necesidad de lograr una sistematicidad en el tratamiento de las habilidades orales en la modalidad SP tanto en los encuentros presenciales como fuera de este contexto, por lo que consideran pertinente hacer más explícito las tareas que contiene el ciclo de aprendizaje.

Por consiguiente, a partir de la validación obtenida en la temática que se investiga, se determina que la metodología cumplimenta los requisitos básicos para ser implementada.

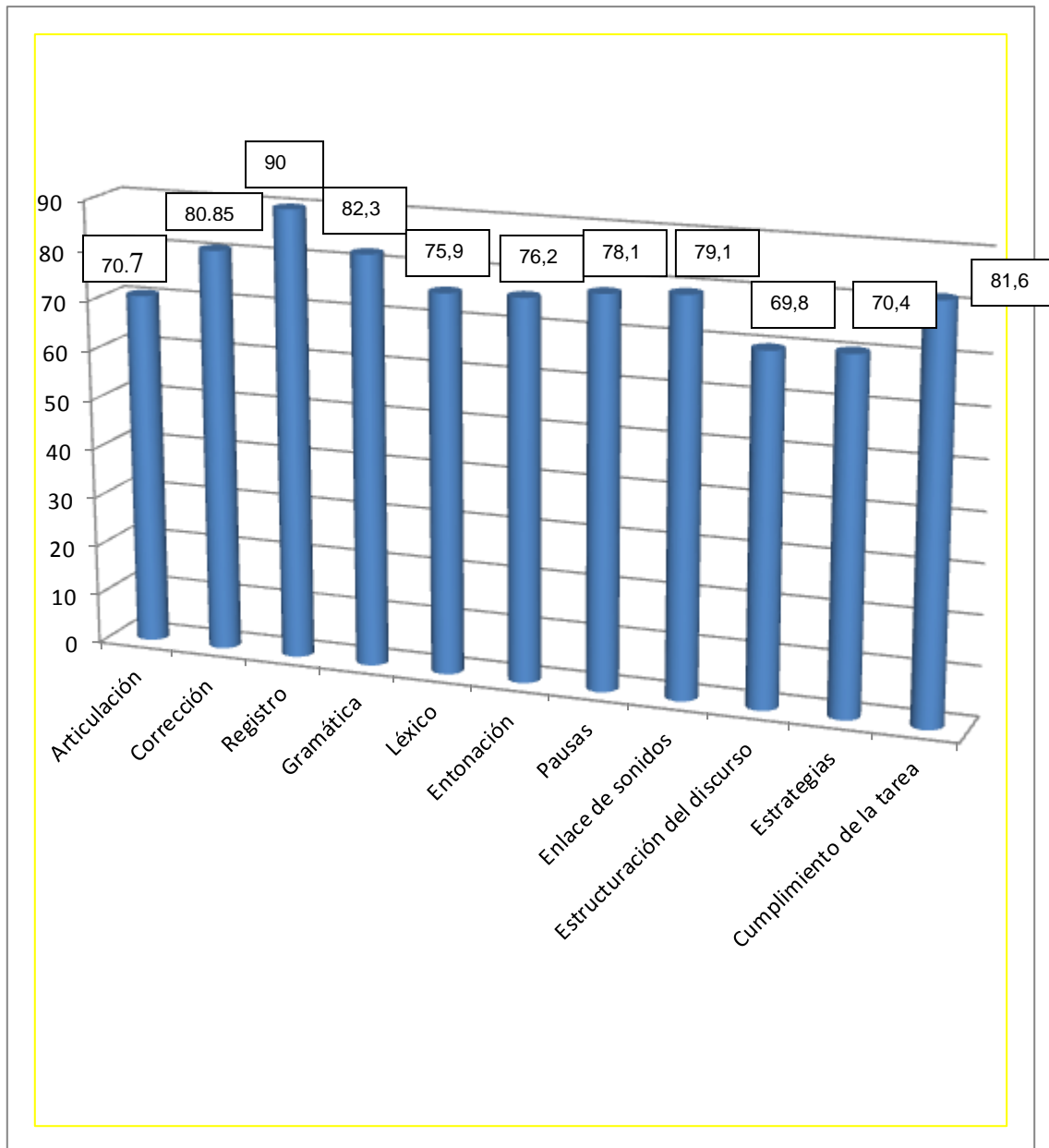
3.6.2 Constatación empírica de factibilidad práctica

La constatación se acometió en los cursos 2011-2012 y el primer semestre del 2012-2013 con 42 estudiantes de la modalidad objeto de estudio (4to y 5to años respectivamente), representando el 31,81% del total.

La encuesta a estudiantes (Anexo 26) arrojó los resultados siguientes:

- El 65,8% expone que los soportes tecnológicos utilizados le ayudó en el desarrollo de habilidades de comunicación oral.
- En relación con el desarrollo de la habilidad de expresión oral, la muestra objeto de estudio expresó que luego de la implementación de la metodología las micro habilidades que más desarrollaron fueron, por orden: utilización del registro según el contexto de comunicación, la organización de elementos dentro de una frase u oración (gramática), cumplimentar la tarea y expresarse con adecuada corrección. (Ver gráfico 3.1)

Gráfico 3.1: Autovaloración de los estudiantes en relación con el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el estudio de factibilidad



Respecto al desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, la muestra autovaloró que las micro-habilidades más desarrolladas fueron distinguir entre las ideas principales y secundarias, discriminar sonidos, entonación y acento oracional además de buscar información específica. (Ver gráfico 3.2)

Al analizar los planteamientos de los estudiantes luego de la implementación de la metodología, se constata que a pesar de los logros que éstos consideran haber alcanzado, persisten insuficiencias. Se considera necesario continuar profundizando en el desarrollo de las siguientes micro habilidades:

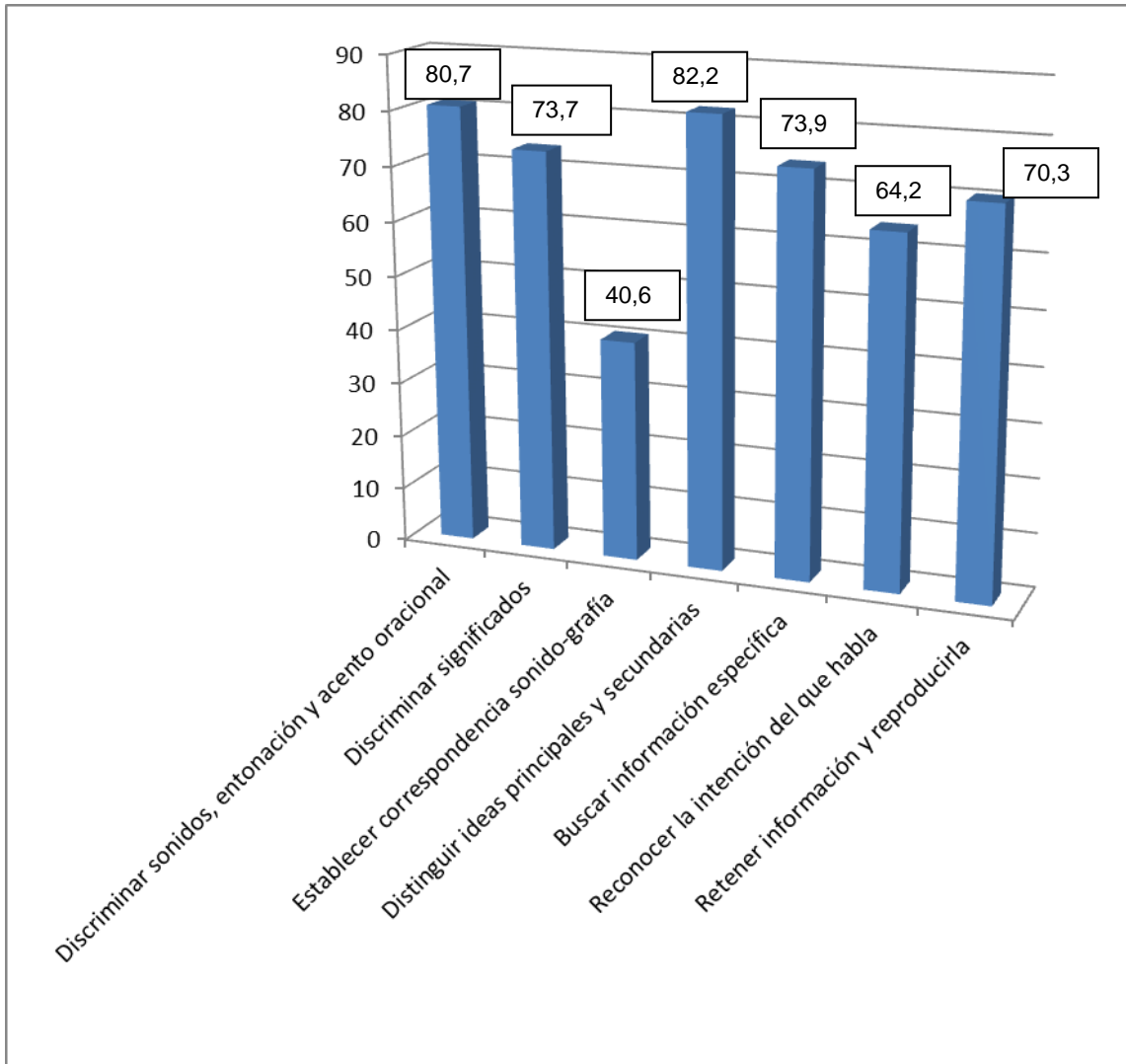
- Utilizar variedad de palabras y frases, enlazar sonidos y palabras en cadena hablada, articular sonidos correctamente, estructurar lógicamente el discurso oral, establecer correspondencia sonido-grafía, discriminar significados, reconocer las funciones comunicativas (intención del hablante), retener la información escuchada y reproducirla de manera oral o escrita.

Mediante la observación científica a clases (Anexo 27) se pudo corroborar parte de la información recopilada en la encuesta anterior. Al cumplimentar las tareas orientadas por el profesor durante la clase, los estudiantes (62,9%) fueron capaces de valerse de estrategias de aprendizaje. En este sentido, las más utilizadas fueron las siguientes: identificación de ideas y palabras principales, hacer inferencias de significados por el contexto, repetición de palabras y parlamentos de un diálogo o monólogo, transcripción fonética, planificar lo que se iba a comunicar y ensayarlo mentalmente.

Conjuntamente, se constató que las micro-habilidades de expresión oral que necesitan un mayor tratamiento son, por orden: enlazar sonidos y palabras en cadena hablada, articular sonidos, enunciarse con claridad y corrección, estructurar lógicamente el discurso oral y utilizar variedad de palabras y frases.

De igual modo, las micro-habilidades de comprensión auditiva que aún no se han desarrollado con éxito son, por orden: discriminar significados, retener la información escuchada y reproducirla de manera oral o escrita, establecer correspondencia sonido-grafía, reconocer las funciones comunicativas (intención del hablante).

Gráfico 3.2: Autovaloración de los estudiantes en relación con el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en el estudio de factibilidad



A pesar de las insuficiencias que persisten en el proceso, se evidencian logros fehacientes ya que el 74,6% de la muestra es capaz de transmitir las ideas con coherencia, utilizando variedad de registro de comunicación según el contexto y realizando las pausas necesarias logrando ser comprendido.

La prueba pedagógica oral (Anexos 28 y 29) fue concluyente para determinar los avances alcanzados en el proceso de desarrollo de habilidades orales en la lengua inglesa. Al respecto, aunque los resultados no son los deseados llegan a ser alentadores evidenciándose en los datos siguientes:

- 61,3% articuló sonidos correctamente.
- El 79,2% se enunció con corrección.
- El 93,5% utilizó un registro de comunicación adecuado según el contexto.
- 72,1% organizó de manera adecuada los elementos dentro de la frase u oración.
- El 63,2% utilizó variedad de palabras y frases.
- 69,4% se expresó con adecuada entonación.
- El 90,1% hizo las pausas necesarias al interactuar con su compañero.
- 49,7% enlazó sonidos y palabras en cadena hablada.
- 84,6% estructuró lógicamente el discurso oral.
- 69,9% utiliza estrategias de aprendizaje.
- 70,8% es capaz de cumplimentar la tarea lingüo-comunicativa sin mayor grado de dificultad.
- El 73,9% fue capaz de discriminar sonidos, entonación y acento oracional.
- El 71,2% discriminó significados sin mayor grado de dificultad.
- Un 80,1% pudo diferenciar entre las ideas principales y secundarias.
- El 81,3% identificó la información específica.
- El 69,4% estableció correspondencia sonido-grafía.
- Al 65,9% reconoció la intención de su interlocutor.
- 78,9% comprendió la información ofrecida por su interlocutor y supo responder con adecuada coherencia.

La información recopilada de los tres instrumentos aplicados permite concluir que en relación con el diagnóstico inicial, las micro habilidades (indicadores) que alcanzaron un mayor grado de desarrollo fueron: utilización de estrategias

de aprendizaje, hacer las pausas necesarias al interactuar con su compañero, estructurar lógicamente el discurso oral, identificación de información específica, diferenciación de ideas principales y secundarias, utilización de un registro de comunicación adecuado según el contexto y la comprensión de la información ofrecida por su interlocutor y saber responder con adecuada coherencia. (Ver gráfico 3.3)

Por otra parte, se constató mediante el análisis documental a las actas de culminación de estudio del curso académico 2012-2013, que el 100% de la muestra objeto de estudio obtuvo resultados satisfactorios o relevantes a diferencia de cursos anteriores. Además, el porcentaje de calidad de los egresados fue de 54,3%, evidenciando un 17,90% de aumento.

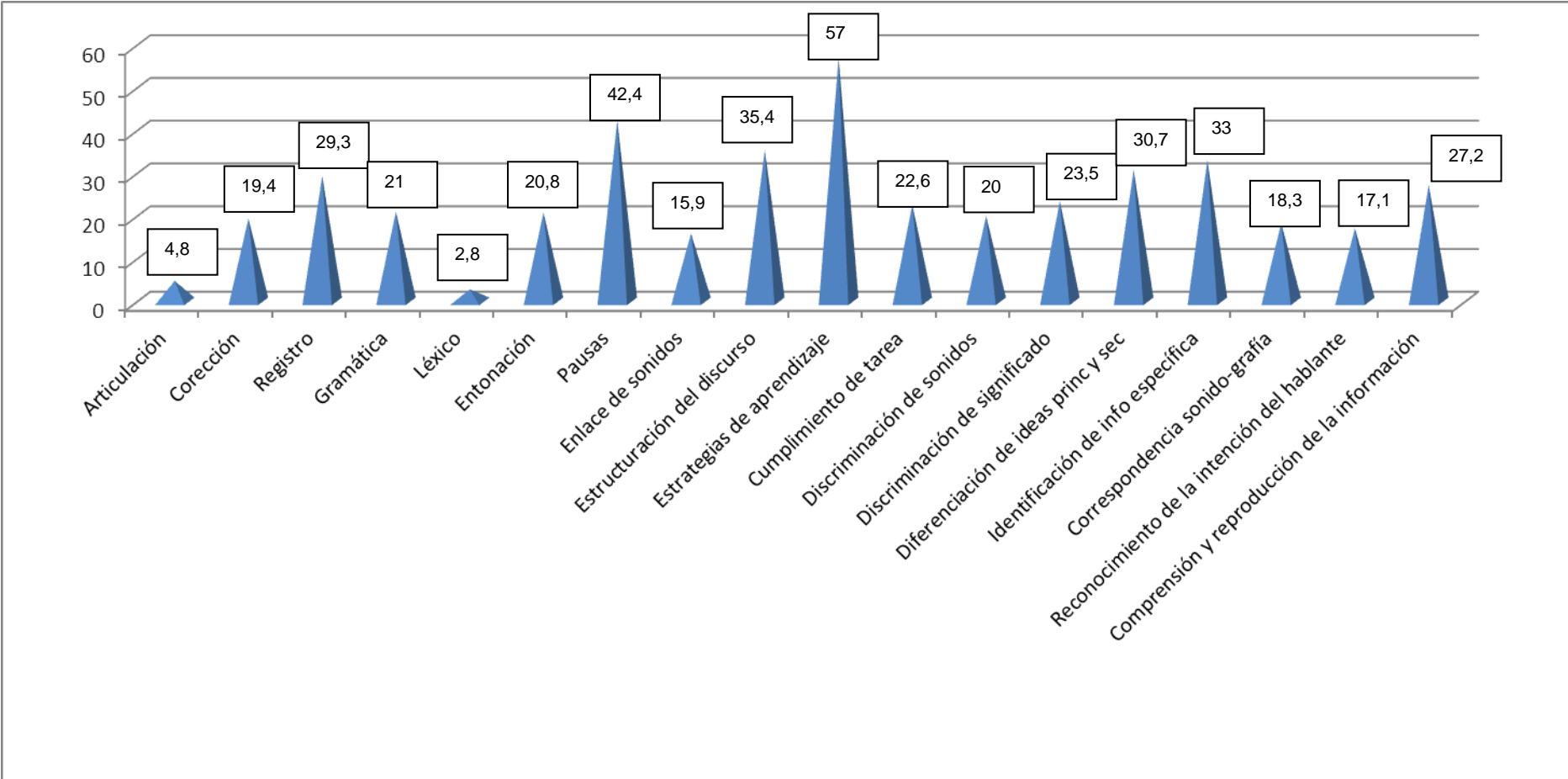
Consideraciones finales del capítulo

Los componentes de la metodología para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en la modalidad semi-presencial tienen una interrelación didáctica. En este sentido, los principios diseñados fundamentan desde el punto de vista teórico el ciclo del PEA de los contenidos lingüístico-comunicativos y las recomendaciones metodológicas de cada principio se convierten en una guía para el profesor en relación con las acciones didácticas que debe implementar en el ciclo propuesto.

El ciclo en sí contiene tareas lingüo-comunicativas tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclase. Éste contempla la orientación sistémica, sistemática y diferenciada de las tareas, lo que contribuye al desarrollo de habilidades de comunicación oral de manera independiente pero bajo la guía del profesor.

Los métodos de enseñanza propuestos, tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extraclase, posibilitan desarrollar el pensamiento lógico y creativo en los estudiantes así como habilidades de comunicación oral. El sitio web constituye un medio de enseñanza de gran utilidad en la modalidad objeto de estudio al ser un soporte práctico a los

Gráfico 3.3: Logros alcanzados con la implementación de la metodología



trabajos independientes extra clases, facilitando el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los estudiantes.

La implementación de la metodología, luego de considerarse pertinente por los expertos consultados, permitió constatar un alto grado de desarrollo de las habilidades de comunicación oral en los estudiantes que formaron parte de la muestra en el estudio de factibilidad.

CONCLUSIONES

1. Se asumen como basamentos metodológicos el enfoque comunicativo, la concepción del trabajo independiente como un método de enseñanza y las estrategias de aprendizaje como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje; los que esclarecen que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en la modalidad semi-presencial requiere de destrezas, estrategias e independencia de los estudiantes para lograr su objetivo fundamental, desarrollar la competencia comunicativa.
2. El análisis de los resultados de la aplicación de los métodos empíricos en el estudio diagnóstico permitió constatar insuficiencias en el aspecto metodológico, causadas, entre otras razones, por la falta de una metodología específica a esta modalidad de estudio, para el diseño, ejecución y control de tareas linguo-comunicativas tanto para el encuentro presencial como para el trabajo independiente extra clase. Esto está evidenciado en la falta de propiedad, fluidez y corrección lingüística con que se expresan los estudiantes en el acto comunicativo y la escasa utilización de productos tecnológicos como medios de enseñanza que favorezcan el desarrollo de habilidades y permitan cumplimentar los objetivos de los trabajos independientes extraclases.
3. La metodología diseñada integra dos componentes que articulan en forma de sistema. Los tres principios fundamentan desde el punto de vista teórico-metodológico el proceso de enseñanza aprendizaje. El ciclo propuesto tiene como eje central al trabajo independiente como método de enseñanza y la orientación de tareas linguo-comunicativas como procedimiento. Incluye además la gestión de la información y el manejo y dominio de las TICs como apoyo para la realización de las tareas asignadas como trabajo independiente.
4. Las valoraciones conclusivas de los expertos consultados corroboran que su aplicación es factible para desarrollar habilidades de comunicación en Inglés en la modalidad semi presencial. Además, en la constatación empírica se evidencia que todos los indicadores establecidos en la investigación obtuvieron un cambio cualitativamente superior al compararlo con la línea base obtenida en el diagnóstico de exploración inicial; más del 70% de la muestra objeto de estudio es capaz de comunicarse con precisión, fluidez y corrección lingüística.

Recomendaciones

Se sugieren las recomendaciones siguientes:

- 1- Continuar con el estudio y profundización del tema objeto de investigación como vía de superación académica y científica.
- 2- Instrumentar el estudio de la metodología que se propone con los profesores de tercero a quinto años de la disciplina PILI en la modalidad SP donde se enmarca la investigación.
- 3- Socializar la metodología diseñada y sus resultados con los docentes de otras universidades de ciencias pedagógicas para valorar su posible generalización.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABREU SUÁREZ, G [et al.] . Para la Vida: Un reto a la comunicación. - -La Habana: /s NT, 1996.
2. ACOSTA PADRÒN, R. Communicative Language Teaching. Belorizonte, Brazil. Soporte Magnético. 1997
3. _____. Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras. IPLAC, 2005.
4. ACOSTA ROJAS, J.L. La planeación estratégica de la enseñanza práctica: Un imperativo para el desarrollo de habilidades profesionales en la Educación Técnica y Profesional. -- 2002. -- 78 h. – Tesis de Maestría. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. 2002. 78 h.
5. ADDINE FERNANDEZ, F. Principios de la Dirección del Proceso Pedagógico. – En: Compendio de Pedagogía. - La Habana : Pueblo y Educación, 2003.
6. _____. Didáctica: teoría y práctica. Editorial pueblo y educación. 2004
7. ALFONSO C, E y JELDERS. V, M. ¿Cómo acercarnos a la habilidad de comprensión auditiva? Revista Signos. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Soporte digital 2007
8. ALFONSO HERNÁNDEZ, J. Didáctica interactiva de la comunicación. 2008. S/M
9. ÁLVAREZ AGUILAR, N. La formación y desarrollo de las habilidades como problema psicopedagógico. - - Camagüey: Universidad de Camagüey. 2002. - - 12 h.
10. ALLRIGHT, D y BAILEY, B. Focus on the language classroom. Cambridge Cambridge University Press, 1996
11. ALVAREZ DE ZAYAS, C.M. Hacia una Escuela de Excelencia. – La Habana, Academia, 1996.

12. ALVAREZ ECHEVARRIA, M.I. Comunicación y Educación. En
Aprender es Crecer, La Habana, 2003.
13. ANTHONY, E. Approach, method, technique. – New York : Simon, 1963.
14. ANTICH DE LEÓN, R. Metodología de la enseñanza de lenguas
extranjeras. Editorial pueblo y educación. 1988
15. _____. The Teaching of English in the Elementary and
Intermediate Levels. – La Habana : Pueblo y Educación, 1975
16. ARNOLD, J. Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview
with Wilga Rivers.- p.5-9, En Forum.- (31) 4. – USA, 1991.
17. BARRERA HERNÁNDEZ, F. Modelo pedagógico para la formación y
desarrollo de las habilidades, hábitos y capacidades. – 1997. – 12 h. –
Material Docente Básico. Instituto Pedagógico Latinoamericano y
Caribeño (IPLAC). – La Habana.
18. BARRETO GELLES, I. Modelo pedagógico para la producción de la
Televisión Escolar, Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2006
19. BARRIGA, F. y MÚRIA, I. El desarrollo de habilidades cognitivas para
promover el estudio independiente. 1998. S/M
20. BELTRÁN NÚÑEZ, F.: “Desarrollo de la Competencia Comunicativa”,
Revista electrónica *Universidad Abierta*,
<http://www.universidadabierta.edu.mx>, 2005
21. BERNAZA RODRÍGUEZ, G y DOUGLAS DE LA PEÑA, C. Directo a la
diana. Sobre la orientación del estudiante para aprender. Revista
Iberoamericana de Educación. Principal OEI. ISSN 1681-56543. S/F
22. BERMUDEZ MORRIS, R. Desarrollo ontogenético de la personalidad.
MINED.
23. BRITO FERNÁNDEZ, H. Habilidades y hábitos: Consideraciones
psicológicas para su manejo pedagógico. Revista científico-metodológica
del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 1988.

24. BLANCO PÉREZ, A. Filosofía de la educación. Compendio de lecturas.- - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003
25. BROWN, G. Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge University Press” Printed in Great Britain. Soporte Magnético. 2005
26. BREEN, M. Y CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics. – New York : Harper, 1980
27. BROWN, D. Teaching by Principles. – New Jersey : Prentice Hall, 1994.
28. _____. Principles of Language Learning and Teaching. – New York : Longman, 2000.
29. BOWEN, T. Inside Teaching: Options for English Language Teachers. - : Mexico : Heinemann, 1995.
30. BYRNE, D. Teaching Oral English. – Singapore : Longman, 1989.
31. CALÁS ARCE, F, J. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación. La producción de artículos científicos por los profesionales de la educación: una estrategia metodológica para su desarrollo. 2004.
32. CANALE, M. and SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1, 1047, 1980.
33. CANFUX, J y MARBOT, E. Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas. Curso prerreunión. Congreso de Pedagogía. La Habana. 2003.
34. _____. Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas subescolarizadas. IPLAC. S/M.S/F
35. CASTELLANOS SIMONS, B. Hacia un aprendizaje desarrollador. - La Habana : Colección Proyecto, ISPEJV, 2001.

36. CASTELLANOS SIMONS, D. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora.- - [et al.]. - - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
37. _____. Algunas reflexiones sobre el encuentro a distancia en la formación del profesorado. Centro de Estudios Educativos Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. S/M
38. CASTELLANOS SIMONS, D Y GRUEIRO CRUZ, I. Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje: los Caminos del Aprendizaje Autorregulado. S/M. 1998.
39. CASTELLANOS SIMONS, D-[et-al]. Reflexión Metacognitiva y Estrategias Eficientes de Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria Básica. Congreso HOMINIS 2003.
40. CASTRO RUZ, F. Ciencia, tecnología y sociedad. 1959-1989. – La Habana: Ed. Editora Política, 1990.
41. _____. Ciencia, tecnología y sociedad. 1988-1991. – La Habana: Editora Política, 1991
42. CEREZAL MEZQUITA, J. Metodología de la investigación y la calidad de la educación. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte.
43. _____. (et. al). - - La Habana : Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. 2006.
44. CELCE MURCIA, M. Teaching English as a Second of Foreign Language. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1991.
45. ICCP. Aproximación al estudio de la metodología como resultado científico. – Santa Clara : ISP Félix Valera, 2003.
46. CEPES. Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos. --. Universidad de La Habana. 2006. -- 20 h.

47. COLECTIVO DE AUTORES: Psicología Educativa. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana. 2004.
48. COLECTIVO DE AUTORES. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. ISPEJV 2006. S/M
49. COLECTIVO DE AUTORES. Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2003.
50. COLECTIVO DE AUTORES. El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje. S/M. S/F
51. COLECTIVO DE AUTORES. La enseñanza del inglés para adultos en el siglo XXI. The national center for ESL literacy Education. 2002. <http://www.literacyonline.org/pdk.html>
52. COLECTIVO DE AUTORES. Metodología de la enseñanza y aprendizaje. Universidad tecnológica Metropolitana. 2010. S/M
53. COLECTIVO DE AUTORES. Hacia una educación audiovisual. Editorial Pueblo y Educación. 2004
54. COLLAZO DELGADO, B. La orientación en la actividad pedagógica./ María Puentes Albá. Editorial Pueblo y Educación. .1992
55. CROOKES, G. Guidelines for Classroom Language Teaching. En Teaching English as a Second or Foreign Language, Marianne Celce-Murcia, Heinle and Heinle Publishers, 1991.
56. COHEN, D. Strategies training. 2003. <http://hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tt/chamot.html>
57. _____. The use of learning strategies in the teaching-learning process. 1998. S/M
58. CHADWICK, C. (1996). Algunas consideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras. En B. Fainholc (comp.), Nuevas

tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.
Buenos Aires: Ed. AIQUE.

59. CHAMOT, A.V. Learning strategies instructions in the English classroom. 2004. <http://hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tt/chamot.html>
60. CHAPELLE, C. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. Iowa State University. Language Learning & Technology. 1998
61. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. Acercamiento Necesario al Pensamiento Pedagógico de José Martí. MINED 1990.
62. CHIRINO RAMOS, M.V [et al.]. Concepción teórico metodológica de la introducción de resultados científicos en educación. la sistematización como vía para aportar recomendaciones a directivos e investigadores. La Habana, 2012.
63. CHIRINO RAMOS, M.V. El problema en torno al método científico en la investigación educativa. Recomendaciones metodológicas para la elaboración de tesis. La Habana, 2012.
64. _____. La formación y desarrollo de habilidades: una tarea didáctica. Conferencia oral. 2010
65. DANILOV, M. A. y SKATKIN, M. N.: Didáctica de la Escuela Media, Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1985.
66. DEL TORO RODRÍGUEZ, M [et al.]. La preparación del guión y los protocolos de pruebas en el proceso de control de la calidad en la elaboración del software educativo. UCPEJV. 2003. S/M
67. DEL VALLE LIMA, A. Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica I. ICCP. La Habana, 2009.
68. DÍAZ HERRERA, B y GALVÁN VIDAL, I. Enseñanza comunicativa de lenguas: necesidad y reto. Revista científica Pedagógica, Pinar del Río.Cuba, 2011.
69. DOFF, A. Teach English. A training course for teachers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

70. DORADO PEREA, C. Aprender a aprender. Estrategias y técnicas. 2000
www.xtec.es/cdorado/cdora1/esp
71. DÖRNYEI y SCOTT. Las estrategias de comunicación. S/M. 1997
72. ELKIND, D. Cognitive development in adolescence. – Boston : Hainle, 1968.
73. EDWARDS, C Y WILLIS, J. Teachers exploring tasks in english language teaching. University of Birmingham, UK. 2005.
74. ENRÍQUEZ O'FARRILL, I.: “Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas desarrollador”, en soporte magnético, ISPEJV, 2004.
75. FARIÑAS LEÓN, G. Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. Soporte magnético. S/F
76. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M .Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
77. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, B. Temas de Didáctica. Primera Parte. Soporte Digital. 1998.
78. _____.La Formación Pedagógica y la Orientación Educacional. CIFPOE .ISPEJV. Soporte Digital. S/F 1999
79. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, B y PARRA VIGO, I. Los medios de enseñanza en la tecnología educativa. ISPEJV. 1999. S/M
80. FERNANDEZ GONZALEZ, S. Diseño curricular de un proyecto para la enseñanza del inglés por televisión dirigido a adultos en el contexto cubano. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, Ciudad de La Habana, 2005.
81. _____. A brief review of the use of technology and its current state as a support of the educational process. Postgraduate course. Flex, 2011
82. _____. Programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa para 5to año CPT. S/M

83. FERREIRA, ANITA. Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores• , en /Revista Signos/, Vol. 40, 65, pp. 521-544. 2007. <http://dx.doi.org/>
84. FIGUEREDO ESCOBAR, E. Psicología y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, 1982.
85. FONT MILIÁN, S. A. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. Ciudad de La Habana, 2006
86. _____. El ciclo de aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos. Reunión Metodológica, UCPEJV, 2011.
87. _____. Language Learning Strategies. Do they make a difference?. Conferencia evento GELI. La Habana, 2011.
88. _____. Aplicación de la Enseñanza Problémica en la asignatura Práctica Integral del Inglés. Actividad metodológica de la disciplina PILI, UCPEJV, 2012.
89. FRÍAS CONDE, X. Introducción a la psicolingüística. IANUA. Revista philológica románica. Suplemento 06. 2002
90. GALARZA, P.L (1996). El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia. En Estudio Independiente. ÁVILA, P. y MORALES, C. (Eds.), México: ILCE-OEA-PROMESUP, 21-35.
91. GARCÍA DOMÍNGUEZ, M. E [et al.]. Modalidad de curso semipresencial. Aplicación en la asignatura Procesos Tecnológicos. agarciat@ceim.cujae.edu.cu. 2008
92. GARCÍA MENDOZA, H [et al.]. La teoría de la actividad de formación por etapas de las acciones mentales en la resolución de problemas. Revista científica internacional INDEXADA, octubre 2009.
93. GAMBOA DE VITEILESCHI, S. Juegos Para crecer. Editorial Bonum. Maipú. República Argentina, S/F.

94. GARCÍA BATISTA, G. Compendio de Pedagogía. [Et al].- - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.
95. GARCIA OTERO, J. Didáctica. Temas Complementarios. Soporte Digital. S/F
96. GINORIS QUESADA, O Y OTROS. curso didáctica general (material básico). maestría en educación. IPLAC. 2006
97. GÓMEZ GUTIERREZ, L. I. El desarrollo de la educación en Cuba. Conferencia Especial en el Congreso de Pedagogía. 2003. Impreso: Palcograf. Palacio de las Convenciones, 2003.
98. GENZEL, R. B y GRAVES CUMMINGS, M. Culturally Speaking. – New York : Harper and Row Publishers, 1996
99. GONGORA PERDOMO, A. La enseñanza de la comunicación oral en lengua inglesa en jóvenes y adultos como proceso educativo. Revista Varona. La Habana, 2012.
100. _____. Los juegos lingüísticos para el desarrollo de habilidades de expresión oral en Inglés en la Educación preuniversitaria. Tesis de Maestría. 2008.
101. _____. Actividades para el desarrollo de habilidades orales en Lengua Inglesa. Evento Pedagogía 2009.
102. _____. Principios metodológicos para la formación de profesores de idioma Inglés de la modalidad semi presencial desde la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Ponencia evento Por una Clase Mejor. La Habana, 2012.
103. GONZÁLEZ ALONSO, J [et al.]. Modelo para la producción y evaluación formativa de materiales instruccionales basados en la computación. Curso 66. 2002
104. _____. Tecnología interactiva. Desarrollo y consecuencia para la escuela. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.

105. GONZALEZ VALDES, A. Creatividad y métodos de indagación. Aplicaciones en ciencias y humanidades. - Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.
106. GONZALEZ SOCA, A. M. La dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje mediante sus componentes. – La Habana: En Aprender es Crecer, 2003.
107. GONZALEZ CANCIO, R. Papel y lugar de la ejercitación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sus características y etapas. La Habana, 2012. S/M
108. _____. La lengua como medio de comunicación. La Habana, 2012.S/M
109. _____. La didáctica de las Lenguas Extranjeras. La Habana, 2012. S/M
110. _____. La clase de Lenguas extranjeras. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación, 2009.
111. GONZÁLEZ MAURA, V. Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación.
112. GONZÁLEZ PÉREZ, J Y LÓPEZ TORRES, M. La hipnosis de las TICs o el elixir tecnológico. La experiencia en Radiocuba. Maestría en Ciencias de la Comunicación. Módulo Nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. 2007.
113. GRUPO DE PEDAGOGÍA, ICCP. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. Compendio de Pedagogía 2002.
114. GUANCHE MARTÍNEZ, A. La televisión, el video y la computación desde una perspectiva didáctica revolucionaria. Pedagogía 2005. Curso 45. La Habana.
115. GUERRA LEÓN, N. Propuesta de un programa de Inglés Optativo semipresencial para los estudiantes de Cultura Física. Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo. S/M

116. HADFIELD, J. Intermediate Communication Games. Cambridge University Press. 1996.
117. _____. Advanced Communication Games. Cambridge University Press. 1997.
118. HEINZE, A. y PROCTER, C. Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings, University of Salford, Salford, Education Development Unit, Available on-line: http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf
2004
119. HERNÁNDEZ SAMPERI, R. Metodología de la investigación. - - México: Ed. Mc
120. HERRÁN, A. Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. Camagüey. (ISBN: 978-959-16-1404-9).2011.
121. HISMANOGLU, M. Language learning strategies in foreign language learning and teaching. 2000
<http://aitech.ac.jp/iteslj/articles/hismanoglu-strategies.html>
122. HUIZINGA, J. El juego y la Cultura. Primera Edición. México, 1932
123. HUONG, L. P. The mediational role of language teachers in sociocultural theory.- p.32.35.- En Forum (41) 3, 2003.
124. HYMES, D. On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Homes, Sociolinguistics. – Harmondsworth, Penguin, 1972.
125. ILANIO MARTÍNEZ, G [et al.]. Los caminos hacia el doctorado en Cuba. MINED. 2007. S/M
126. ILICH LENIN, V. Obras Escogidas .Editorial Progreso .Moscú. 1987.
127. INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH. Cambridge University Press. 1998
128. IPLAC. El trabajo independiente y las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación. Maestría en Ciencias de la Educación. S/M. 2011

129. IRUELA, A. Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Revista didáctica 2007. www.marcoele.com
130. JIMÉNEZ, I. Didáctica de las lenguas extranjeras. Revista innovación y experiencias educativas. ISSN: 1988-6047. 2010
131. KLIPPEL, F. Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching. Cambridge University Press. 1998.
132. KLIMBERG, L. Introducción a la didáctica general. Editorial pueblo y educación. 1972
133. KNOWLES, M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to Andragogy. New York: Cambridge. 1980
134. KRASHEN, S. Principles and Practice of Second Language Acquisition. – New York : Pergamon Press, 1982.
135. _____. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford, Pergamon, 1981.
136. LABARRERE, G. y VALDIVIA G: *Pedagogía*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
137. LEECH, G. Principles of Pragmatics.- New York : Longman, 1983.
138. LEYVA REYES, M.I. Un mapa conceptual para el aprendizaje significativo del inglés con fines profesionales en la Universidad de Granma. Cuba. Blog Institucional @Monografias.com
139. LEONTIEV. A. Actividad. Conciencia. Personalidad.- - Ciudad de La Habana: Ed.Pueblo y Educación, 1985.
140. LITTLEWOOD, W. Foreign and Second Language Learning. – New York : Cambridge University Press, 1984.
141. LOCK, G. Functional English Grammar. An Introduction for Second Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
142. LÒPEZ HURTADO, J. Fundamentos de la educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.

143. LÓPEZ QUINTÁS, M. ¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?
Editorial Pueblo y Educación.
144. _____. Estética de la creatividad, juego, arte, literatura.
Madrid, España.2000.
145. LÓPEZ MOREJÓN, V. y PÉREZ DE PADRO, A. Aspectos fundamentales
de la teoría de formación por etapas de las acciones mentales y los
conceptos de P. YA.GALPERIN. Soporte magnético. 2009
146. LOPEZ SERRANO, M. Modelo pedagógico del tutor en la enseñanza-
aprendizaje del Inglés a distancia con el aprovechamiento de las TIC
en el postgrado. La Habana, 2007.
147. _____. Programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa para
4to año CPT de FLEX. 2006
148. LORENZO, M. Comunicación Positiva en Educación. / MINED.
149. MAJMUTOV, M. I. La enseñanza problémica. – Ciudad de La Habana :
Editorial Pueblo y Educación, 1983.
150. MARTÍNEZ LLANTADA, M. Diagnóstico y desarrollo de la creatividad del
maestro. Curso 03. Pedagogía 2001, Ciudad de la Habana, 2001
151. _____. Enseñanza Problémica y Pensamiento Creador. –
Ciudad de La Habana : Impresión ligera, 1998.
152. _____. Calidad Educativa, Actividad Pedagógica y
Creatividad. – Ciudad de La Habana : Editorial Academia, 1998.
153. _____. Creatividad y calidad en la educación. Curso Pre-
reunión. Pedagogía 95. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La
Habana, 1995.
154. MANCEBO RIVERO, O. D. Tesis en Opción al Título Académico de
Master en Didáctica de la Química. Una Metodología para la
Formación de Habilidades Experimentales de la Química General.
Holguín. 2000

155. MARTÌ PÉREZ, J. J. Obras Completas. Tomos 1, 2, 6, 8,23.Editorial Ciencias Sociales. La Habana 1991.
156. MARX, C y ENGELS, F. Obras Escogidas .Tomo único .Editorial. Progreso. Moscú. 1971.
157. MEDINA BETANCOURT, A. R. La competencia comunicativa en lenguas extranjeras desde una perspectiva configuracional. albertomb56yahoo.es.2001
158. MENDOZA MARTÍNEZ, F. Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera. Reencuentro, núm. 47, diciembre, 2006, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004705>
159. MESTRE GÓMEZ, U. Modelo de enseñanza-aprendizaje con tecnología multimedia para la modalidad de estudio semipresencial. Praxis Educativa (Arg), vol. XVI, núm. 14, marzo-febrero, 2010, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865004>
160. MIJARES NUÑEZ, L. Una metodología para la profesionalización pedagógica en la formación inicial desde la práctica integral de la lengua inglesa. tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. 2008. s/m
161. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. I Seminario Nacional para Educadores. Noviembre, 2000.
162. _____. VII Seminario Nacional para Educadores. 2006.
163. _____. VIII Seminario Nacional para Educadores. 2007.
164. _____. Materiales Bibliográficos para la Maestría en Ciencias de la Educación. 2005-2008.
165. _____. Modelo del profesional para la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras Inglés. 2011.
166. _____. Plan del proceso docente para la carrera de Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras Inglés. 2011

167. _____. Maya curricular para la carrera de Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras Inglés. 2012.
168. _____. Plan de estudio para la carrera de Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras Inglés. CRE. 2002
169. MES, Cuba. (2006). La modalidad semipresencial. Versión: 25.09.06. Manuscrito no publicado. La Habana.
170. _____, Cuba. (2007). Reglamento de trabajo metodológico. Resolución Ministerial No. 210/2007. La Habana.
171. MORALES RIOS, S. La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200006>
172. MORALES RIOS, S y FERREIRA CABRERA, A. Un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Universidad de Concepción, Chile. 2007 <http://dx.doi.org>
173. MORENO BAYARDO, M. G. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Soporte digital. S/F.
174. NOCEDO DE LEÓN, I. Metodología de la investigación educacional. Segunda parte... [et al.]. - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.
175. NUNAN, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. – United Kingdom : Cambridge University Press, 1989.
176. _____. Key concepts in ELT. ELT journal volume 52/3 july 1998 © oxford university press 1998
177. OCTAVIO POLANCO, R Y CHALA LEBLANCH, JM. Programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa para 5to año CPT. 2006. S/M
178. OLLER, J. W. Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. – Cambridge : Newbury House Publishers, 1983.
179. OJALVO MITRA [et al.] “Comunicación Educativa”, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana, 1999.
180. ORTEGA CABRERA, A. Las TIC en la Educación. ISPEJV. 2007. S/M

181. _____. Los medios audiovisuales como apoyo al trabajo de los maestros. UCPEJV. 2008. S/M
182. _____. Educación a distancia y las TIC. UCPEJV. 2009. S/M
183. ORTIZ TORRES, E. La Comunicación Pedagógica. (En soporte digital). 2000.
184. PADRÓN AÑEZ, E. Efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizajes para la enseñanza del inglés. Zulia. Venezuela. 2009. S/M
185. PALMA ROJAS, M. Consideraciones didácticas en el aprendizaje del idioma inglés. Anuario de pregrado. ISSN 0718-2848. 2004
186. PÉREZ RODRÍGUEZ, G. Metodología de la investigación educacional. Primera parte... [et al.]. - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
187. PÉREZ FERNÁNDEZ, V y LANUEZ BAYOLO, M. La informática y su impacto social. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2008.
188. PÉREZ FERNÁNDEZ, V y DE LA CRUZ F, M. La preparación del maestro para la inserción de la computación en la actividad docente. ISPEJV. 2009.
189. PÉREZ S, N. Selección de Lecturas Pedagógicas. Editorial Pueblo y Educación, 1975.
190. PORTILLO, P. y CONTRERAS, K. Alternativa metodológica para la enseñanza de inglés con fines específicos en los programas de informática. MULTICIENCIAS, Vol. 11, Nº 3, 2011 (279 - 286) ISSN 1317-2255 / Dep. legal pp. 200002FA828. Venezuela.
191. POZO, J. I. (1998). Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
192. PRIETO, F. "El diálogo educativo ", en la Revista DIDAC, número 14 primavera 89, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana.

193. PRIETO SERRANO, M. M. System of activities for the promotion of the reading of humanistic scientific texts to the students second years old in the instructor school of art (EIA) of Pinar del Río. Pinar del Río, 2010.
194. PULIDO DIAZ, A. Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la Lengua Inglesa en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Pinar del Río, 2005.
195. QUIÑONES REYNA, D. (2000). El trabajo independiente en La Educación Superior: Alternativas para su orientación y control. Ponencia Evento Provincial. Pedagogía 2003.
196. REINOSO CÁPIRO, C B. Un modelo pedagógico para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los profesores generales integrales que laboran en dúos y tríos en las condiciones de la secundaria básica actual. La Habana, 2005.
197. RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press, 1994.
198. RICHARDS, J C .Approaches and Methods in Language Teaching.- United Kingdom : Cambridge University Press, 2001.
199. _____. Dictionary of Language Teaching. Applied Linguistics. – Edinburgh : Longman, 1997.
200. RICO, P y SILVESTRE M. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En Compendio de Pedagogía - Ciudad de La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2002.
201. RINVOLUCRI, M y DAVIS, P. More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students. Cambridge University Press. 1997.

202. RIVERO ERRICO, A. El uso de las computadoras como medio de enseñanza. UCPEJV. 2007. S/M
203. ROCA ZAYAS, A. A. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias. Pedagógicas. Una propuesta didáctica a partir de la relación objetivo-contenido-método para el perfeccionamiento de la educación de la sexualidad mediante el currículo de la secundaria básica pinera.2005
204. RODRÍGUEZ ALFONSO, E. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias. Pedagógicas. Concepción teórico-metodológica para la realización de estudios comparados de los programas en la Educación no formal de adultos. La Habana, 2012.
205. RODRÍGUEZ DEL CASTILLO, M.A. La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. S/M. S/F
206. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, N. Sistema de tareas comunicativas para desarrollar la macro-habilidad de comprensión en idioma inglés de los profesores de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte, presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2011
207. RODRÍGUEZ RUIZ, M y GARCÍA, E. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Universidad Martha Abreu. Las Villas. 2009. S/M
208. RODRÍGUEZ LAMAS, R. Introducción a la informática educativa. Editorial Pueblo y Educación.2002
209. ROMÁN CAO, E. La modalidad de estudio semipresencial en cuba. Exigencias para su redimensionamiento. Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 3, N° 28. Santi Espíritu, 2011
210. ROCHA BERNABÉ, M R [et al.]. Alternativa didáctica con modalidad semipresencial para el aprendizaje... Universidad 2008.

211. SÁNCHEZ BROOKS, H. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Modelo Psicopedagógico para la Formación y Desarrollo de las Habilidades Profesionales Básicas de la Especialidad Mecánica de Taller. 2007.
212. _____. La clase encuentro y la elaboración de guías de estudio. Una modalidad necesaria en el proceso de universalización de la Educación Superior. Isla de la Juventud, 2007.
213. SAVIN N. V. Pedagogía, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
214. SILVA ROS, M. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Málaga, España, 2006.
215. SILVESTRE, M. Y ZILBERSTEIN, J. Exigencias para potenciar el uso de los medios: la TV. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2001.
216. SILVESTRE ORAMAS, M y ZILBERSTEIN TORUCHA, J. Hacia una Didáctica Desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. 2002
217. SILVESTRE ORAMAS, M. Aprendizaje, educación y desarrollo. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, primera reimpresión, 2001.
218. SOSA TAMAYO, W Y VERDECIA ACOSTA. Una nueva modalidad de aprendizaje del idioma inglés en la carrera de medicina veterinaria. Universidad de Granma. wsosat@udg.co.cu
219. STERN, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1987.
220. STEVICK, E. W. Teaching Languages, A Way and Ways. – USA : Newbury House Publishers, 1980.
221. STRANGE, J. The Glamour of Grammar. IATEFL Newsletter, April-May, 1998.
222. TALIZINA, N. F. Manual de psicología pedagógica. 2000. Soporte magnético

223. UR, P. Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers. Cambridge University Press. 1996.
224. _____. A course in Language Teaching, Practice and Theory. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
225. _____. The Communicative Approach Revisited. En Newsletter de la Asociación de Lingüistas de Cuba, La Habana, Diciembre, 2000.
226. UVALDO R, P y MICHELLE L. Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. EDUMECENTRO 2010;2(3):18-25. Santa Clara, 2012.
227. VAN E, J.A. y ALEXANDER L.G. Threshold Level English. – U.K. Pergamon Press, 1975.
228. VEGA PUENTE, J. C. Estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de gramática inglesa con una concepción sociocultural. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana, 2011.
229. VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación 1998.
230. WARSCHAUER, M. A. Developmental perspective on technology in language education. TESOL Quarterly, 2002.
231. WALLERSTEIN, N. Language and Culture in Conflict. Problem Posing in the ESL Classroom. - USA : Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 1983.
232. WAJNRYB, R. Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers. – U.K. : Cambridge University Press, 1992.
233. WATCYN-J, PETER. Grammar Games and Activities for Teachers. Penguin English, 1995.
234. WILLIAMS, M. Ten Principles for Teaching English to Young Learners. IATEFL Newsletter, April-May, 1998.

235. WILLIS, J. A framework for task-based learning. Longman, 1996.
236. WRIGHT, A and others. Games for Language Learning. Cambridge University Press. 1997.
237. WWW.MONOGRAFÍAS.COM. Didáctica de la lengua. jarteaga@lander.es. 2008.
238. ZAYAS CASALÍ, E. Modelo del profesional para la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras Inglés. 2004. S/M
239. _____. ¿Cómo escribir un artículo científico? Curso de postgrado. ISPEJV. 2009
240. ZHUKOSKAIA R. I. El juego y su importancia pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. S/F

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Definiciones de modalidad semi-presencial
- Anexo 2. Cuestionario a estudiantes
- Anexo 3. Cuestionario a estudiantes
- Anexo 4. Cuestionario a profesores
- Anexo 5. Tabla evaluativa para medir los indicadores sobre el desarrollo de habilidades de comunicación oral. (Para la observación y la prueba pedagógica oral)
- Anexo 6. Guía de observación (a clases)
- Anexo 7. Principales contenidos y funciones comunicativas abordados en las clases observadas en el diagnóstico inicial
- Anexo 8. Procedimientos de la prueba pedagógica oral en el estudio diagnóstico. Tercer año
- Anexo 9. Prueba pedagógica oral de tercer año. (Expresión oral y comprensión auditiva)
- Anexo 10. Prueba pedagógica oral para cuarto año. Comprensión auditiva
- Anexo 11. Prueba pedagógica oral para cuarto año. Expresión oral
- Anexo 12. Prueba pedagógica oral para quinto año
- Anexo 13. Indicadores para el análisis documental del programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa
- Anexo 14. Definiciones del término “Metodología”
- Anexo 15. Cuestionario para la selección de los expertos
- Anexo 16. Cuestionario a expertos
- Anexo 17. Tabla con los resultados obtenidos en la determinación del coeficiente de competencia de los expertos
- Anexo 18. Opiniones emitidas por los expertos sobre los componentes de la metodología
- Anexo 19. Gráfico representativo de las valoraciones emitidas por los expertos sobre los componentes de la metodología
- Anexo 20. Datos obtenidos en las frecuencias acumuladas
- Anexo 21. Datos obtenidos en las frecuencias relativas acumuladas
- Anexo 22. Valor promedio otorgado a cada componente de la metodología

- Anexo 23. Categorías otorgadas por los expertos a cada componente de la metodología
- Anexo 24. Cuestionario a expertos. Segunda ronda
- Anexo 25. Valoración estadística de la segunda ronda aplicada a los expertos
- Anexo 26. Cuestionario a estudiantes en el estudio de factibilidad empírica
- Anexo 27. Guía de observación a clases en el estudio de factibilidad empírica
- Anexo 28. Procedimientos para la prueba pedagógica oral en el estudio de factibilidad empírica
- Anexo 29. Temas para el debate en la prueba pedagógica oral en el estudio de factibilidad empírica
- Anexo 30. Página de presentación del sitio web elaborado como apoyo al trabajo independiente extra clase
- Anexo 31. Página principal de la habilidad de comprensión auditiva. (Sitio web)
- Anexo 32. Página principal de la habilidad de expresión oral. (Sitio web)
- Anexo 33. Página de diccionarios. (Sitio web)
- Anexo 34. Página principal de biblioteca. (Sitio web)

Anexo 1. Definiciones de modalidad semi-presencial

“La modalidad pedagógica que posibilita el amplio acceso y la continuidad de estudios de todos los ciudadanos, a través de un proceso de formación integral, enfatizando más en los aspectos que el estudiante debe asumir por sí mismo (flexible y estructurado), combinando el empleo intensivo de los medios de enseñanza con las ayudas pedagógicas que brindan los profesores; adaptable en intensidad a los requerimientos de éstos y a los recursos tecnológicos disponibles para llevarla a cabo”. (MES, 2006: 4)

“Se centra en la actividad independiente del estudiante, mediado por los medios bibliográficos y tecnológicos. Estas se diferencian principalmente, por la frecuencia con que ocurre el encuentro presencial entre estudiantes y profesores y las relaciones que de estas se puedan desprender”. (Román Cao, 2011: 5) eldis@bibliocuss.suss.co.cu

“El blended learning (aprendizaje semipresencial) es el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso”. (Heinze, A. & C. Procter, 2004: 2)

“Es una modalidad de estudio diferente que incorpora lo mejor de los modelos de enseñanza-aprendizaje anteriores y los supera, en tanto al estudiante se le asigna un rol, una posición o status en la organización educativa, que implica la responsabilidad de este por formarse a sí mismo a partir de aquello que necesita aprender y al mismo tiempo, mantenerse dispuesto a solicitar y recibir la ayuda de los tutores y profesores que lo asesoran y guían”. (Galarza, P, 1996: 4)

“Modalidad en la que por lo general los estudiantes comparten el estudio con otras ocupaciones y que en la actualidad cubana representan aproximadamente el 80 % de los estudiantes que alcanza la matrícula total. (García Domínguez, 2008: 1)

Anexo 2. Cuestionario a estudiantes

Estimado/a estudiante:

Se está llevando a cabo una investigación relacionada con el desarrollo de habilidades de comunicación oral en la modalidad semi-presencial. Solicitamos su cooperación con el objetivo de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, por lo que le rogamos sea preciso en sus respuestas y lo más sincero posible.

1--En la enseñanza del Inglés como lengua extranjera; particularmente en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI), ¿te orientan acerca de la/s habilidad/es de comunicación que tienes como objetivo desarrollar?

Marca (X) las orientadas de ser tu respuesta afirmativa:

Expresión oral _____ audición _____ lectura _____ escritura _____

2- En el proceso de aprendizaje, transitas desde las actividades de práctica controladas, hacia las semi-controladas, llegando por último a la práctica libre:

Siempre__ A veces__ casi nunca_____ nunca _____

3-Para el desarrollo de habilidades, el profesor te orienta actividades que conllevan a la solución de situaciones comunicativas problémicas haciendo uso de diferentes formas de organización. Seleccione la condición de referencia según corresponda

A: siempre B: Frecuentemente C: algunas veces D: pocas veces E: nunca

	A	B	C	D	E
Trabajo en parejas					
Trabajo en pequeños grupos					
Trabajo de toda la clase					
Trabajo en equipos					
Trabajo de manera independiente					

4- Marque (X) las tareas de aprendizaje o actividades que realizan en clases para el logro de la expresión oral:

--- Organizar información,

- prepararse para realizar entrevistas,
- elaborar outlines para presentar un monólogo,
- memorizar,
- repetir,
- realizar ejercicios de sustitución,
- traducir,
- realizar autocorrección de errores,
- valorar.

Otros: _____

5-Marque (X) las tareas de aprendizaje o actividades que realizan en clases para el logro de la comprensión auditiva:

- lluvias de ideas,
- agrupar palabras por áreas temáticas,
- inferir significados
- actividades lúdicas
- orientar previamente sobre lo que se va a escuchar.
- responder preguntas de comprensión global.
- localizar información detallada
- realizar valoraciones personales sobre lo escuchado
- anotar palabras claves.

Otras: _____

6-¿Ante tus errores en el transcurso del desarrollo de las habilidades orales, te orientan qué debes hacer para desarrollarlas con éxito?

Siempre__ A veces__ casi nunca_____ nunca_____

7- A continuación se relacionan algunas micro-habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. Marque (X) si lo considera una fortaleza o una debilidad suya en el proceso de su aprendizaje.

Micro-habilidades de expresión oral:	Fortaleza	Debilidad
-- articular sonidos correctamente.		
-- enlazar sonidos y palabras en la cadena hablada.		
-- hacer las pausas necesarias.		
-- expresarse con adecuada entonación.		

- utilizar variedades de palabras y frases.
- organizar los elementos dentro de la frase u oración.
- utilizar varios registros: formal, informal, familiar, cortés.
- enunciarse con claridad y corrección.
- utilizar estrategias de aprendizaje.
- organizar lógicamente el discurso.
- cumplimentar la tarea.

Micro-habilidades de comprensión auditiva: Fortaleza Debilidad

- discriminar sonidos, entonación y acento oracional
- discriminar significados
- establecer la correspondencia sonido-grafía
- distinguir entre las ideas principales y secundarias
- buscar información específica
- reconocer la intención del que habla
- retener información y reproducirla.

8- Marque (X) las técnicas de corrección fonética que aplica su profesor cuando usted comete algún error de pronunciación.

- método articulatorio.
- repetición.
- oposición fonológica.
- transcripción fonética de manera independiente.

Gracias.

Anexo 3. Cuestionario a estudiantes

Estimado/a estudiante:

Se está llevando a cabo una investigación relacionada con el desarrollo de habilidades de comunicación oral en la modalidad semipresencial, específicamente sobre las estrategias de aprendizaje y los medios de enseñanza que utilizan como soporte de los métodos. Solicitamos su cooperación con el objetivo de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, por lo que le rogamos sea preciso en sus respuestas y lo más sincero posible.

1. Marca la opción que describe mejor lo que haces para mejorar en tu desarrollo de las habilidades siguientes.

Expresión oral

_____ sé cómo estudiar solo o con otros compañeros sin que el profesor tenga necesariamente que orientarme una tarea a realizar.

_____ sé cómo estudiar cuando el profesor me indica una tarea, pero no siempre sé cómo estudiar solo o cómo prepararme para un examen oral si no se me dan los temas.

_____ me resulta difícil estudiar si no tengo alguien que me guíe.

_____ otra que usted considere.

¿Cuál? _____

Comprensión auditiva

_____ no sé cómo estudiar para poder entender mejor cuando me hablan en inglés o para comprender un audio texto.

_____ tengo audio textos grabados y los escucho para mejorar.

_____ no me interesa mucho desarrollar esta habilidad, pues no es tan importante como la expresión oral.

_____ Otra que usted considere

¿Cuál? _____

2. Cuando estás en tu clase de inglés o cuando estudias de manera independiente:

_____sientes siempre la necesidad de saber el porqué de cada regla gramatical, de pronunciación u ortográfica para poderte comunicar de manera oral o escrita.

_____puedes comunicarte de manera oral sin que te resulte imprescindible saber las reglas gramaticales, de pronunciación u ortográficas.

_____necesitas saber algunas reglas, pero de manera general te sientes capaz de hablar a partir de la práctica que realizas en el aula, aun cuando no conozcas siempre el porqué de cada regularidad lingüística.

3. ¿Cuáles de las siguientes acciones realizas como parte de tu aprendizaje de la lengua inglesa? PUEDES MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

- a. _____ repito parlamentos de los diálogos o textos estudiados en clase cuando camino por la calle o cuando estoy solo en mi casa o en otro lugar.
- b. _____ cuando oigo un texto en ingles voy mentalmente traduciéndolo al español.
- c. _____ me paro frente al espejo para observar la manera en que pronuncio algunos sonidos de la lengua inglesa.
- d. _____ me apoyo en la transcripción fonética de las palabras para aprender a pronunciarlas mejor.
- e. _____ busco en el diccionario todas las palabras que no entiendo en un texto hablado, aunque no me resulten imprescindibles para comprender la idea general de lo que escucho.
- f. _____ trato de inferir el significado de algunas palabras en el texto a partir del contexto que las rodean.
- g. _____ cuando no sé pronunciar una palabra, le pregunto al profesor o a un compañero de aula.
- h. _____ cuando no sé pronunciar una palabra, generalmente busco su pronunciación en el diccionario.
- h. _____ cuando no entiendo el significado de una palabra en inglés, lo busco en un diccionario inglés – español, y siempre logro encontrar lo que busco.
- i. _____ a veces consulto el diccionario inglés – inglés.

- j. _____ cuando el profesor trae un texto de audición al aula, y nos dice el título o el tema, trato de pensar en qué palabras o expresiones es posible que aparezcan en ese texto.
- k. _____ cuando el profesor trae un texto de audición al aula, trato de concentrarme para escuchar, a veces cierro los ojos para no distraerme.
- l. _____ cuando no comprendo algo en la clase, o no sé cómo expresar alguna idea en inglés, prefiero quedarme callado para que mis compañeros y el profesor no se den cuenta.
- m. _____ cuando no comprendo algo en la clase, o no sé cómo expresar alguna idea en inglés, le pregunto al profesor o a otros estudiantes.
- n. _____ veo películas y trato de entender sin leer los subtítulos.
- ñ. _____ utilizo audiotextos en casete o en CD y trato de copiar todo lo que dicen los personajes. Cuando no entiendo algunas palabras, dejo los espacios en blanco y le pregunto al profesor o a algún compañero de aula.
- o. _____ utilizo audiotextos en casete o en CD y trato de copiar todo lo que dicen los personajes. Cuando no entiendo algunas palabras, trato de inferirlas a partir del contexto y de los sonidos que logro percibir.
- p. _____ pienso primero en español lo que voy a decir en inglés.

Otras

Cuál? _____

4. ¿Si el profesor anuncia que habrá una prueba oral la próxima semana qué haces para estudiar las funciones comunicativas? PUEDES MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

- a. _____ utilizo ejercicios de role-play que el profesor ya nos dio en clase.
- b. _____ hago una lista de expresiones que se pueden utilizar con estas funciones y trato de usarlas.
- c. _____ repito en voz alta los diálogos estudiados en clase.
- d. _____ trato de practicar oralmente con otros compañeros sin escribir lo que voy a decir.
- e. _____ escribo primero lo que voy a decir y trato de aprenderlo de memoria.
- f. _____ estudio la gramática que se corresponde con esas funciones.

Otra ¿Cuál? _____

5. ¿Tienes un horario fijo en la semana en que dedicas tiempo para estudiar inglés fuera del aula?

_____ Si, casi siempre el mismo día y a la misma hora.

_____ No, sólo estudio cuando tengo exámenes.

_____ No siempre. Algunas semanas estudio más que otras.

_____ solo estudio ingles cuando estoy en el aula recibiendo clases.

Otra ¿Cuál? _____

6. ¿Qué materiales didácticos utiliza el profesor de PILI en clases para desarrollar habilidades de comunicación oral en usted? (MÁS DE UNA OPCIÓN ES POSIBLE)

----- libro de texto.

----- textos complementarios.

----- software educativos (página web, multimedia, otras)

----- audio visuales.

----- grabaciones de audio.

----- aplicaciones informáticas (power point)

----- láminas.

----- objetos reales.

Otras:

¿Cuáles? _____

7. ¿Qué materiales didácticos utilizas para realizar los trabajos independientes e investigativos que te orienta el profesor de PILI? (MÁS DE UNA OPCIÓN ES POSIBLE)

----- libro de texto.

----- textos complementarios.

----- software educativos (página web, multimedia, otras)

----- grabaciones de audio,

----- audio visuales,

----- información digital.

Otras: uáles? _____

Gracias

Anexo 4. Cuestionario a profesores

Estimado (a) profesor (a):

Con el fin de realizar una investigación sobre el desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en la modalidad semipresencial y para llegar a conclusiones que optimicen el desarrollo de la formación profesional de los futuros profesores de Lengua Inglesa y el perfeccionamiento de la superación de los que en estos momentos ejercen, necesitamos algunas informaciones que son producto de su experiencia. Rogamos nos ofrezca su colaboración, respondiendo con amplitud las preguntas que les formulamos y sea lo más objetivo y sincero posible en sus respuestas.

1- A partir de las relaciones que se establecen entre los objetivos, contenidos, habilidades, evaluación, bibliografía y horas lectivas en el programa de asignatura, es posible trabajar las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en clases:

Siempre__ algunas veces__ pocas veces__ casi nunca__ nunca _____.

Porqué: _____

2-A partir de su experiencia profesional, solicitamos su valoración con respecto a tres aspectos positivos y tres negativos en relación con las orientaciones metodológicas del programa de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

FORTALEZAS:

INSUFICIENCIAS:

3-Ha recibido preparación para trabajar el desarrollo de habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en clases:

Sistemáticamente _____ algunas veces _____ pocas veces _____ nunca _____

3.1- Especifique las formas de preparación:

----Actividades metodológicas del departamento.

----Actividades del colectivo de disciplina.

---- Actividades del colectivo de asignatura.

----En curso de postgrado.

Otras: _____

4-Liste al menos tres actividades metodológicas ejecutadas para preparar a los profesores en este tema:

5-Se siente capacitado para desarrollar habilidades de comunicación oral.

Totalmente _____ Parcialmente _____ No _____

6-En la etapa de auto preparación concibe cómo darle salida al desarrollo de habilidades de comunicación oral:

Siempre: _____ a veces: _____ nunca: _____

7-Trabaja el desarrollo de habilidades de comunicación oral en clases

Todas: _____ casi todas: _____ algunas: _____ casi ninguna: _____
ninguna: _____

8-Relacione mediante una acción cómo usted contribuiría a desarrollar habilidades de comunicación oral.

9- En su opinión, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI), plantee:

9.1-A continuación se relacionan algunas de las micro-habilidades de expresión oral y comprensión auditiva más trabajadas en la enseñanza de idioma para la formación de maestros. Seleccione la condición de referencia según corresponda:

A: mayor grado de dificultad en los estudiantes.

B: menor grado de dificultad en los estudiantes.

C: usted se siente mejor preparado para desarrollarla en el estudiante.

D: Usted se siente menos preparado para desarrollarla en el estudiante.

Micro-habilidades de expresión oral:	A	B	C	D
Articular sonidos correctamente.				
Enlazar sonidos y palabras en la cadena hablada.				
Hacer las pausas necesarias.				
Expresarse con adecuada entonación.				
Utilizar variedades de palabras y frases.				
Organizar los elementos dentro de la frase u oración.				
Utilizar varios registros: formal, informal, familiar, cortés.				
Enunciarse con claridad y corrección.				
Organizar lógicamente el discurso.				
Utilizar estrategias de aprendizaje				
Cumplir la tarea asignada				
Micro-habilidades de comprensión auditiva	A	B	C	D
Discriminar sonidos, entonación y acento oracional.				
Discriminar significados.				
Establecer la correspondencia sonido-grafía.				
Distinguir entre las ideas principales y secundarias.				
Identificar información específica.				
Reconocer la intención del que habla.				
Retener información y reproducirla.				

9.2- El proceso de enseñanza-aprendizaje consta de componentes personales y no personales; marque los que considere a su juicio, sean una posible causa de las insuficiencias en el desarrollo de habilidades de comunicación oral en sus estudiantes:

----déficit de medios de enseñanza.

- utilización de métodos tradicionales del idioma.
- insuficientes horas lectivas.
- uso indiscriminado de la lengua materna en detrimento del uso de la lengua extranjera.
- incumplimiento de los pasos metodológicos.
- nivel de preparación de los estudiantes.
- nivel de preparación de los docentes.

Otros: _____

9.3-De los siguientes métodos, marque (X) los que usted utiliza en su desempeño profesional:

- directo
- práctico-consciente.
- audio-visual
- natural
- de gramática-traducción.
- práctico.
- enseñanza comunicativo del idioma.
- sugestopedia.
- audio-lingual.
- respuesta física total.

Otros: _____.

9.3.1- ¿En su opinión, cuál o cuáles han sido más efectivos? ¿Por qué?

9.4-¿Según su criterio, existe uniformidad en los profesores en el empleo de los métodos para desarrollar habilidades de comunicación oral?

Siempre--- algunas veces----- pocas veces----- nunca-----

9.5-¿Cómo evalúa usted el desarrollo de las habilidades de comunicación oral en los estudiantes?

Alto----- medio ----- bajo -----

10- ¿Consideras importante la implementación de estrategias de aprendizaje de la comunicación oral?

Sí: _____ No: _____

11- ¿Conoces cuáles son las posibles estrategias a trabajar en las clases de PILI?

Sí: _____ NO: _____

12- ¿Das tratamiento a las estrategias de aprendizaje en tus clases?

Siempre: ___ Algunas veces: ___ Casi nunca: ___ Nunca: _____

13- Menciona las estrategias que más utilizas en clases.

14- ¿Le explicas a tus estudiantes los procedimientos que debe seguir para estudiar las funciones comunicativas de manera independiente?

Siempre: ___ Algunas veces: ___ Casi nunca: ___ Nunca: _____

15- ¿Qué medios de enseñanza utilizas en clases para desarrollar habilidades de comunicación oral?

----- libro de texto.

----- textos complementarios.

----- software educativos (página web, blogs, multimedia, otras)

----- audio visuales.

----- grabaciones de audio.

----- aplicaciones informáticas (power point)

----- láminas.

----- objetos reales.

Otras:

¿Cuáles? _____

16- ¿Cuáles de estos medios utiliza el estudiante en el trabajo independiente extra clase bajo tu orientación?

----- libro de texto.

----- textos complementarios.

----- software educativos (página web, blogs, multimedia, otras)

----- audio visuales.

----- grabaciones de audio.

----- aplicaciones informáticas (power point)

----- láminas.

----- objetos reales.

Otras:

¿Cuáles?_____

17-¿Qué otro aspecto usted considera sea pertinente incluir en cuanto al desarrollo de las habilidades objeto de estudio? Gracias.

Anexo 5. Tabla evaluativa para medir los indicadores sobre el desarrollo de habilidades de comunicación oral. (Para la observación y la prueba pedagógica oral)

DIMENSIÓN	INDICADORES	Escala de medición	CRITERIOS EVALUATIVOS
EXPRESIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> -Cumplimiento de la tarea asignada. -Articular sonidos -Enunciarse con claridad y corrección -Entonación - Hacer las pausas necesarias -Enlazar sonidos y palabras en cadena hablada - utilización del vocabulario para el contexto de comunicación. - organización de elementos dentro de una frase u oración. - Utilizar varios registros según el contexto. - organización lógica del discurso. -uso de estrategias de comunicación para dar cumplimiento a la tarea. 	E	<ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de tomar riesgos en el acto comunicativo. -Es creativo y organizado en la presentación. -Muy buena pronunciación, entonación y ritmo. -Usa correctamente las estructuras y ordena las palabras adecuadamente. - Cumple cabalmente la tarea asignada.
		B	<ul style="list-style-type: none"> -Una presentación clara. -Pocos errores en el acto comunicativo. -Hace uso solo de lo que ha aprendido. -No se arriesga en el acto comunicativo. -Adecuada pronunciación, entonación y ritmo. -Comete algunos errores en la aplicación de estructuras simples y ordenamiento de las palabras. - Transmite el mensaje.
		R	<ul style="list-style-type: none"> -Logra la comunicación pero con algunos errores lingüísticos. -Hace uso de las expresiones y estructuras con algunos errores. -Algunos errores de entonación, pronunciación, ritmo, fluidez y acentuación. -Desconoce algunas reglas gramaticales básicas.
		M	<ul style="list-style-type: none"> -Limitada claridad en el acto comunicativo. -Errores frecuentes de forma, selección de palabras que llevan consigo cierto oscurecimiento del significado de las palabras. - Difícil de entender. - Varios errores en su intervención. - Mala pronunciación, entonación y ritmo. - Le es imposible ordenar correctamente una idea.

COMPRESIÓN AUDITIVA.	- Discriminar sonidos, entonación y acento oracional.	E	-Comprende cabalmente el texto oral, discriminando todos los sonidos y significados; lo que le permite diferenciar las ideas esenciales y secundarias, así como la intención del hablante.
	- discriminar significados de palabras y frases.	B	-Comprende la mayoría de la información solicitada, discrimina los significados permitiéndole distinguir las ideas, así como la intención del autor.
	- Reconocer la intención del que habla.	R	-Comprende solo parte de la información con algunos errores de discriminación de sonidos y significados, lo que le dificulta reconocer la intención del hablante.
	- Distinguir entre las ideas principales y secundarias	M	No es capaz de distinguir sonidos ni significados, por lo que no puede diferenciar ideas ni reconocer la intención del autor.
	- Buscar información específica.		
	- Establecer correspondencia sonido-grafía.		
	- Retener la información y reproducirla.		

Anexo 6. Guía de observación (a clases)

Objetivo: Constatar el desarrollo de habilidades de comunicación oral alcanzado en los estudiantes y la metodología que propicia tales resultados.

Fecha: _____ Asignatura: _____

Año académico: _____

Tema: _____

1- El tema de la clase facilita el desarrollo de las habilidades de comunicación oral en la lengua inglesa: Si___ No___ En ocasiones_____

2-En el contenido están explícitos los conocimientos y las habilidades de comunicación oral a desarrollar en la lengua inglesa.

Si___ NO___

3-Durante el desarrollo de la clase:

1- Se orientó al estudiante hacia el objetivo en relación a los conocimientos a adquirir y las habilidades de comunicación a desarrollar.

En todo momento---- algunas veces----- nunca-----.

2- Se propició la reflexión de los estudiantes sobre la relación entre el contenido de la clase y el desarrollo de las habilidades de comunicación oral a desarrollar en la lengua inglesa.

En todo momento---- algunas veces----- nunca-----.

3- Se utilizan métodos de enseñanza en correspondencia con el sistema de conocimientos y habilidades a tratar.

Enseñanza comunicativa

Práctico-consciente

Natural

Directo

Audiolingual

Otros: _____

4- Los procedimientos utilizados permiten el desarrollo y control de la actividad.

Sí: _____ No: _____ En ocasiones: _____

5- Los contenidos que se desarrollan en la clase:

A ___ resultan demasiados con relación al tiempo de que se dispone y al nivel de desarrollo de los estudiantes.

B ___ resultan adecuados con relación al tiempo de que se dispone y al nivel de desarrollo de los estudiantes.

C ___ resultan pocos con relación al tiempo de que se dispone y al nivel de desarrollo de los estudiantes.

6- Se trabaja el desarrollo de habilidades de comunicación oral en algún momento de la clase

	Sí	No
--introducción	_____	_____
--desarrollo	_____	_____
--conclusiones	_____	_____

7- Las estrategias de aprendizaje utilizadas en la clase para el logro del desarrollo de habilidades de comunicación oral fueron las siguientes:

- ___ identificar ideas y palabras principales.
- ___ agrupar, identificar estructuras y relaciones dentro y entre ellas.
- ___ activar conocimientos previos.
- ___ Hacer inferencias.
- ___ Resumir.

Otras:

8- Los procedimientos utilizados en la clase para el logro del desarrollo de habilidades de comunicación oral fueron las siguientes:

- ___ escuchar parlamentos
- ___ repetir o imitar.
- ___ mecanismos de sustitución.
- ___ transformación o parafraseo.
- ___ uso de palabras claves, abreviaturas, recursos mnemotécnicos,

Analogías.

Otros: _____

9- Las tareas utilizadas para desarrollar habilidades de comunicación oral fueron:

- ___completamiento de frases.
- ___Adivinanza
- ___Búsqueda
- ___enlace
- ___ solución de problemas
- ___simulación
- ___actividades combinadas.
- ___ Monólogos.
- ___ historias en cadena.
- ___intercambio y colecta de información.

Otras: _____.

10-Durante la clase se observa las micro- habilidades de comunicación oral menos desarrolladas en los estudiantes, las que más tratamientos recibieron y las que pudieron ser más abordadas según el tema de la misma:

	Micro-habilidades de expresión oral:	Menos desarrolladas	Más trabajadas	Menos abordada
1	Articular sonidos correctamente.			
2	Enunciarse con claridad y corrección			
3	Utilizar varios registros: formal, informal, familiar, cortés.			
4	Organizar los elementos dentro de la frase u oración.			
5	Utilizar variedades de palabras y frases.			

6	Expresarse con adecuada entonación.			
7	Hacer las pausas necesarias.			
8	Enlazar sonidos y palabras en la cadena hablada.			
9	Utilizar estrategias de aprendizaje			
10	Cumplir la tarea			
11	Estructurar lógicamente el discurso.			
	Micro-habilidades de comprensión auditiva:			
1	Discriminar sonidos, entonación y acento oracional			
2	Discriminar significados			
3	Establecer la correspondencia sonido-grafía			
4	Distinguir entre las ideas principales y secundarias.			
5	Buscar información específica			
6	Reconocer la intención del que habla			
7	Retener información y reproducirla			

11-Durante el análisis de la clase, se evidenció que el profesor.....

- a) Determinó correctamente los objetivos de la clase en correspondencia con las funciones comunicativas a trabajar. Sí:_____ No: _____
- b) Tuvo en cuenta los aspectos lingüísticos esenciales de la clase: (gramática, vocabulario, tratamiento fonético...) Sí: _____ No: _____
- c) Delimitó los métodos y procedimientos para dar tratamiento al contenido. Sí:_____ No: _____
- d) Seleccionó los ejercicios teniendo en cuenta el ciclo de aprendizaje. Sí:_____ No: _____

Anexo 7. Contenidos y funciones comunicativas abordados en las clases observadas en el diagnóstico inicial

- ✓ Asking for and giving opinions
- ✓ expressing surprise
- ✓ agreeing or disagreeing
- ✓ talking about hobbies
- ✓ Talking about one's identity
- ✓ Making complains
- ✓ Talking about healthy life styles
- ✓ Expressing anticipation
- ✓ Talking about strength and weakness
- ✓ Stating a preference
- ✓ Confirming facts
- ✓ Stating causes and effects
- ✓ Reporting a story
- ✓ Talking about environmental issues
- ✓ Canceling plans
- ✓ Commenting on academic ideas
- ✓ The use of linking words and transitions
- ✓ Quoting, paraphrasing and summarizing
- ✓ The use of academic language.
- ✓ Support different researchers' opinions
- ✓ The oral performance in a scientific act.
- ✓ Workshop on pedagogical problems.
- ✓ Talking about current environmental situations.
- ✓ Stating academic ideas.

Anexo 8. Procedimientos de la prueba pedagógica oral en el estudio diagnóstico. Tercer año

- 1- Se dio a conocer el objetivo de la actividad.
- 2- Se les solicitó redactar una lista, de manera individual, donde expresaran las ventajas y desventajas de vivir con familiares de la tercera edad.
- 3- Se socializó las opiniones de cada uno.
- 4- Se orientó a los estudiantes sobre la audición que escucharían y las tareas que debían cumplir.
- 5- Se realizó la prueba de audición.
- 6- Se dividió al grupo en equipos de cuatro estudiantes para establecer el debate sobre el tema de la audición:
Hablar de sus abuelos o vecinos más cercanos: sus edades, nivel de independencia, las actividades que realizan, las que solían hacer y ya requieren de ayuda para cumplimentarlas, sus experiencias al convivir con personas de la tercera edad, cómo consideran debe ser el trato y la atención para estas personas, dar razones para su cuidado. (se les exige dar argumentos usando oraciones compuestas)
- 7- Se socializa los resultados de la actividad: aspectos positivos, los retos que tienen aún en el aprendizaje y recomendaciones generales.

Anexo 9. Prueba pedagógica oral de tercer año. (Expresión oral y comprensión auditiva)

Objetivo: Comprobar el desarrollo de habilidades de comunicación oral en los estudiantes.

Texto oral: Tomado de: Listening Extra. A resource book of multi-level skills activities. Cambridge University Press. 2004

James's father became ill twelve years ago. He was 75 years old, and living alone at the time. One February James visited to find his father lying on the kitchen floor. His father had had a stroke, and spent two weeks in hospital to recover. James could not look after his father as he was out at work all day. His sister Kate would not look after him. So when he came out he went into a nursing home. James visited his father at weekends, but Kate visited about once a month. Their father died of a heart attack five months later.

Activities:

1- Listen to the passage and say right/wrong/not given.

- a. The text is about a woman who got sick.
- b. The text is about an old man who loves his children too much.
- c. The text is about an old man who needs lots of care and love.

2- Listen again and answer in relation to the text

- a. Who did the old man live with when he got sick?
- b. How long did he take to get better?
- c. Why did the old man go to an institution to be cared for?
- d. Do you consider his heart attack was because of being alone all the time?

Give reasons.

3- Listen and select the following:

- a. words with the sounds /ɑ/ /h/ /ŋ/ /tʃ/
- b. an equivalent to: take care, because, enter, passed away.
- c. A sentence that implies irony with the help of the intonation.

Anexo 10. Prueba pedagógica oral para cuarto año. Comprensión auditiva

Objetivo: Comprobar el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes.

Texto oral: Tomado de "Read, reflect and respond".

Many modern artists are using computers in their work because these machines enable the artist to be more creative. Some artists believe computers will gain in popularity; nevertheless, others feel they will have at best a fleeting presence in the art world. The computer is not a conventional art tool exactly like a brush, pencil, or hammer; on the contrary, the use of computers for artistic purposes seems it is a tool that provides greater flexibility. Somewhat unusual, researchers believe their use will indeed become more widespread in the next century. Changes can be made quickly and easily when artists use computers; for example: copying portions of a painting, drawing, or musical composition can be done with an eyestroke, besides saving the artist considerable time. In spite of some initial resistance, the artistic community is beginning to realize that technology can indeed play a role in creativity.

1- Listen to the passage and identify the main idea.

2- Listen and answer the following:

a- Why are artists using computer nowadays?

b- What is the researcher's opinion in relation to computers in the art world?

c- Is it being accepted among artists? Give reasons.

3- Select as you listen

a- words with the sounds /N /θ/ /ə/ /ɜ / /tʃ/

b. an equivalent to: obtain, otherwise, formal, distributed over a considerable extent.

c. A sentence that implies certainty with the help of the intonation.

d. A complex sentence joined by a discourse marker.

Anexo 11. Prueba pedagógica oral para cuarto año. Expresión oral

Objetivo: Comprobar el desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes.

Actividad: Los estudiantes debían escoger un tema y preparar un monólogo haciendo uso del lenguaje académico, por lo que debían ser capaces de utilizar palabras de enlace, transiciones, voz pasiva (lenguaje impersonal), interpretación personal, parafraseo, entre otras.

Cards with the statements

1. Anyone who is trying to become a successful teacher will find that there is a lot more to it than he or she first thought.
2. It is unfortunate that parents do not spend more time teaching traditional values. Kids need to learn how to behave in society.
3. The school day should last longer so that students can take additional classes.
4. The population is increasing, and there is a great demand for housing. Therefore, forests are being cleared so that land can be developed.
5. Being an unwanted child can be avoided nowadays.

Anexo 12. Prueba pedagógica oral para quinto año

Objetivo: Comprobar el nivel de desarrollo de habilidades orales alcanzado por los estudiantes.

Lugar: Laboratorio de idioma.

Procedimientos:

1. Se dio a conocer el objetivo de la actividad.
2. Se realizaron preguntas generales en relación al conocimiento que tienen sobre aspectos jurídicos y se estableció un pequeño debate.
3. Se explicó el proceder de la prueba.
4. Se realizó la prueba de audición.
5. Sobre la base de lo escuchado se realizó un debate donde debían brindar argumentos sólidos sobre su posición utilizando lenguaje académico.

Texto oral: tomado de “Read, reflect and respond”.

TWO LANDMARK COURT CASES

First case

Dred Scott was tired of being a slave. He'd lived in Missouri, a slave state, most of his life. But his master had once taken him to live for a while in two free states, Illinois and Wisconsin. Back in Missouri, Scott decided to take a chance when his master died in 1843. He took his master's widow to court and sued for his freedom. He claimed that the time he'd spent in free states had made him a free man. The case went all the way to the U.S. Supreme Court. In 1857 the Court ruled against him. It said that black people, free or slave, were not citizens—so they had no right to use the courts. It also reaffirmed slave owners' rights to control their own property. Therefore, the federal government had no right to forbid slavery. Two months after the court's decision, Scott was sold to a new master—who freed him. But the problem of slavery in America was still unresolved.

Second case

The place was Scottsboro, Alabama, and the year was 1931. There were bad feelings about a fight that had broken out between young whites and young blacks. The fight was stopped, but two White women were claiming that the blacks had raped them. Eight of the nine black men were tried in court, found guilty, and sentenced to death. The American public had read about the case and listened to radio news reports. Many thought the trial had been unjust. The U.S. Supreme Court agreed that the trial had been unfair. One of the women said she'd lied, and the other changed her story many times. But the state of Alabama wouldn't quit. Five of the young black men were sent to prison—one of them for up to 75 years!

Few Americans agreed that justice had been served. After that, black people fought even harder for their rights—and many white people joined them.

1- What was the effect of these two court cases?

1. Name two important similarities between the two court cases.
2. How many years separate the two trials?
3. Do the events described take place in the North or the South?
4. Create an appropriate title for each paragraph.

2- Circle a letter or word, fill in the blanks, or write out the answer

1. The Scottsboro case could best be described as
 - a. unprecedented. b. infamous. c. unequivocal.
2. An unfair verdict might also be called
 - a. inequitable. b. indomitable. c. unequivocal.
3. The state of Alabama ___ the Supreme Court's ruling in the Scottsboro case.
 - a. denied. b. deified. c. defied.
4. In the Dred Scott case, the Supreme Court ___ the rights of the slave owners.
 - a. validated b. created c. disputed

- 3- What principle was upheld by the Dred Scott decision?
- Missouri was not one of the free states.
 - Slavery was a terrible problem in the United States.
 - Citizens have rights that non-citizens do not.
6. Which statement is supported by both readings?
- The Supreme Court has far more power than state courts.
 - The struggle for equal rights has been a long one.
 - States cannot be forced to comply with Supreme Court rulings.

Questions for debating

- What do you think of slavery?
- Do you consider the Supreme Court is always fair? Why?
- How would you feel living in that society? Give reasons.
- What are the differences between that time and nowadays in relation to racism?
- What would you do if you were authorized to practice law; conducts lawsuits or gives legal advice.

Anexo 13. Indicadores para el análisis documental del programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa

Al realizar el análisis del programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa se tuvo en cuenta los indicadores siguientes:

- Horas clases.
- Los objetivos en función del desarrollo de las habilidades de comunicación oral.
- Contenido a asimilar por el estudiante en relación a las horas lectivas con que se cuenta para trabajar.
- Métodos y procedimientos para cumplimentar los objetivos.
- Formas de organización del proceso.
- Estrategias de aprendizaje.
- Actividades en función del logro de la comunicación.
- Formas de realización del trabajo independiente.
- Bibliografía asequible y accesible al estudiante.
- Tipos de evaluación para medir el cumplimiento de los objetivos.
- Criterios para evaluar y escala de medición.

Anexo 14. Definiciones del término “Metodología”

- Metodología: Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal. (Diccionario filosófico)
- Metodología: Estudia una concepción del proceso, el método en sí y las relaciones que se establecen para lograr el aprendizaje y como tal, es solo una parte de la didáctica. (Addine, 2004)
- La metodología es un recurso concreto y práctico que tiene su sustento en una posición epistemológica, que determina las vías, los procedimientos para la selección de técnicas específicas a ser aplicadas en los procesos formativos de una ciencia. (Roca Zayas, 2005)
- Metodología: Contiene la descripción del cómo alcanzar los objetivos. Especificando el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos a utilizar señalando la coherencia entre las mismas, presentadas en orden lógico y aclarando cómo estas conducirán a alcanzar los objetivos propuestos. Para la definición de la misma, deben tomarse en consideración las actividades.(Iruela, 2007)
- Metodología: procedimientos que deben llevarse a cabo para cumplir con lo estipulado por ella y obtener conclusiones verídicas sobre el fenómeno o problema que se analiza. Es imprescindible para conseguir el conocimiento científico. (Colectivo de autores, 2010)
- Metodología es un vocablo generado a partir de tres palabras de origen griego: metá (más allá), odós (camino) y logos (estudio). Es el conjunto de procedimientos que determinan una investigación de tipo científico o marcan el rumbo de una posición doctrinal. (Ecured, 2011)
- Una metodología es un sistema, conceptualmente fundamentado y contextualizado, de métodos, procedimientos y técnicas, lo que determina la secuenciación lógica de acciones y operaciones que orientan cómo hacer algo, permite ordenar mejor el pensamiento y el modo de actuación; puede estructurarse con diferentes niveles de generalidad atendiendo al objeto específico de aplicación. (Chirino Ramos, M. V y otros, 2012)

Indique el grado de influencia que tiene en sus criterios cada una de las fuentes, marcando con una (X) en las casillas correspondientes.

No	Fuentes de argumentación	Grado de influencia en usted		
		alto	medio	bajo
1	Análisis teórico realizado por usted sobre la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.			
2	Su experiencia en la impartición de clases de PILI			
3	Dominio de trabajos de autores nacionales			
4	Dominio de trabajos de autores extranjeros			
5	Su conocimiento del estado del problema en la formación permanente de profesores de Inglés en Cuba			
6	Su intuición			

Gracias

Anexo 16. Cuestionario a expertos

Estimado/a colega

Usted ha sido seleccionado como experto para validar la metodología diseñada en función del desarrollo de habilidades de comunicación oral en Inglés en la modalidad semi presencial. Se agradece anticipadamente el esfuerzo que hará para responder esta encuesta con la mayor fidelidad posible a pesar de las tareas que desarrolla actualmente.

Datos personales:

Nombre y apellidos: _____

Institución: _____

En la siguiente tabla marque con una (X) en la columna que según su criterio corresponda cada aspecto de la propuesta.

MA: Muy adecuado, BA: Bastante adecuado, A: Adecuado, PA: Poco adecuado, NA: No adecuado.

No	Aspectos de la propuesta	MA	BA	A	PA	NA
1	Los principios metodológicos, como componente teórico de la metodología, determinan la acción pedagógica del profesor para dirigir el proceso de desarrollo de habilidades de comunicación oral.					
	- principio 1					
	- principio 2					
	- principio 3					
2	Las recomendaciones metodológicas de los principios sirven de guía al profesor para su implementación					
	-principio 1					
	-principio 2					

	-principio 3					
3	La estructura metodológica de la clase encuentro posibilita la implementación del ciclo de aprendizaje propuesto.					
4	Los métodos de enseñanza posibilitan el desarrollo de habilidades de comunicación oral.					
5	Las estrategias, como métodos de aprendizaje del estudiante, facilitan el desarrollo de habilidades de comunicación oral					
6	El ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone permite que los estudiantes se apropien de conocimientos lingüísticos y los transformen gradualmente en habilidad para el uso de la comunicación.					
	-etapa 1					
	-etapa 2					
	-etapa 3					
	-etapa 4					
	-etapa 5					
	-etapa 6					

9- ¿Qué otros aspectos usted recomendaría para perfeccionar la propuesta antes de su introducción en la práctica educativa?

¿Aprueba usted la propuesta? Sí____ No____

Firma del experto: _____

Gracias

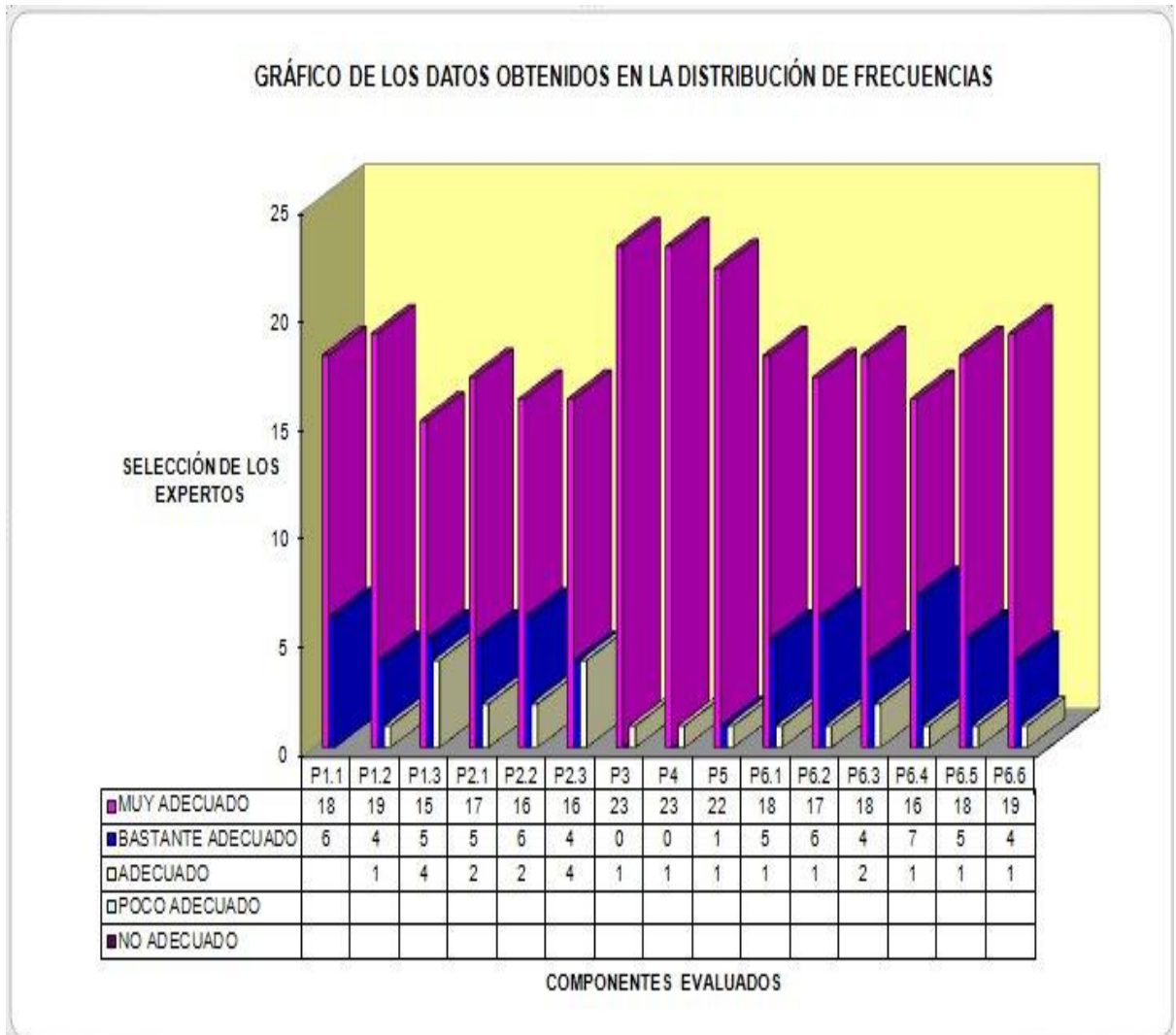
Anexo 17. Tabla con los resultados obtenidos en la determinación del coeficiente de competencia de los expertos

SELECCIÓN DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA (K)																	Umbral de $K \geq 0,50$													
Expertos ↓	Conocimientos relacionados con EL OBJETO DE ESTUDIO										Fuentes de argumentación															Kc	Ka	K		
											Análisis teóricos realizados por Ud.			Su propia experiencia			Trabajos de autores nacionales			Trabajos de autores extranjeros			Su conocimiento del estado del problema en el extranjero						Su intuición	
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B				A	M
4		X										X			X			X			X			X				0,90	0,67	0,78
5			X									X			X			X			X			X				0,80	0,67	0,73
6			X									X			X			X			X			X				0,80	1,00	0,90
7		X										X			X			X			X			X				0,90	1,00	0,95
8	X											X			X			X			X			X				1,00	0,92	0,96
9		X										X			X			X			X			X				0,90	1,00	0,95
10		X										X			X			X			X			X				0,80	0,83	0,82
11		X										X			X			X			X			X				0,80	0,42	0,61
12		X										X			X	X		X			X			X				0,80	0,75	0,78
13		X										X			X			X			X			X				0,80	0,58	0,69
14	X											X			X			X			X			X				1,00	0,83	0,92
15		X										X			X			X			X			X				0,90	0,83	0,87
16		X										X			X			X			X	X		X				0,90	0,92	0,91
17		X										X			X			X			X			X				0,90	0,75	0,83
18	X											X			X			X			X	X		X				1,00	0,83	0,92
19		X										X			X			X			X	X		X				0,90	0,83	0,87
20		X										X			X			X			X			X				0,90	0,83	0,87
21	X											X			X			X			X	X		X				1,00	0,83	0,92
22		X										X			X			X			X	X		X				0,90	0,75	0,83
23		X										X			X			X			X			X				0,80	0,50	0,65
24		X										X			X			X			X			X				0,90	0,83	0,87
25						X						X			X			X			X	X		X				0,50	0,25	0,38
26					X							X			X			X			X			X				0,60	0,33	0,47

Anexo 18. Opiniones emitidas por los expertos sobre los componentes de la metodología

Escriba en D:		↓	TABLA DE DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS			
Cantidad de expertos:		24				
Cantidad de preguntas:		15				
NUMERO DE CATEGORIAS		5				
COMPONENTES	MUY ADECUADO	BASTANTE ADECUADO	ADECUADO	POCO ADECUADO	NO ADECUADO	TOTAL
P1.1	18	6				24
P1.2	19	4	1			24
P1.3	15	5	4			24
P2.1	17	5	2			24
P2.2	16	6	2			24
P2.3	16	4	4			24
P3	23	0	1			24
P4	23	0	1			24
P5	22	1	1			24
P6.1	18	5	1			24
P6.2	17	6	1			24
P6.3	18	4	2			24
P6.4	16	7	1			24
P6.5	18	5	1			24
P6.6	19	4	1			24

Anexo 19. Gráfico representativo de las valoraciones emitidas por los expertos sobre los componentes de la metodología



Anexo 20. Datos obtenidos en las frecuencias acumuladas

Primer paso: Tabla de frecuencias acumuladas					
	MUY ADECUADO	BASTANTE ADECUADO	ADECUADO	POCO ADECUADO	NO ADECUADO
COMPONENTES	C1	C2	C3	C4	C5
P1.1	18	24			
P1.2	19	23	24		
P1.3	15	20	24		
P2.1	17	22	24		
P2.2	16	22	24		
P2.3	16	22	24		
P3	23	23	24		
P4	23	23	24		
P5	22	23	24		
P6.1	18	23	24		
P6.2	17	23	24		
P6.3	18	22	24		
P6.4	16	23	24		
P6.5	18	23	24		
P6.6	19	23	24		

Anexo 21. Datos obtenidos en las frecuencias relativas acumuladas

Segundo paso: Tabla de frecuencias relativas acumuladas					
COMPONENTES	C1	C2	C3	C4	C5
P1.1	0,75	0,999758445	0	0	0
P1.2	0,791666667	0,958333333	0,99975844	0	0
P1.3	0,625	0,833333333	0,99975844	0	0
P2.1	0,708333333	0,916666667	0,99975844	0	0
P2.2	0,666666667	0,916666667	0,99975844	0	0
P2.3	0,666666667	0,916666667	0,99975844	0	0
P3	0,958333333	0,958333333	0,99975844	0	0
P4	0,958333333	0,958333333	0,99975844	0	0
P5	0,916666667	0,958333333	0,99975844	0	0
P6.1	0,75	0,958333333	0,99975844	0	0
P6.2	0,708333333	0,958333333	0,99975844	0	0
P6.3	0,75	0,916666667	0,99975844	0	0
P6.4	0,666666667	0,958333333	0,99975844	0	0
P6.5	0,75	0,958333333	0,99975844	0	0
P6.6	0,791666667	0,958333333	0,99975844	0	0

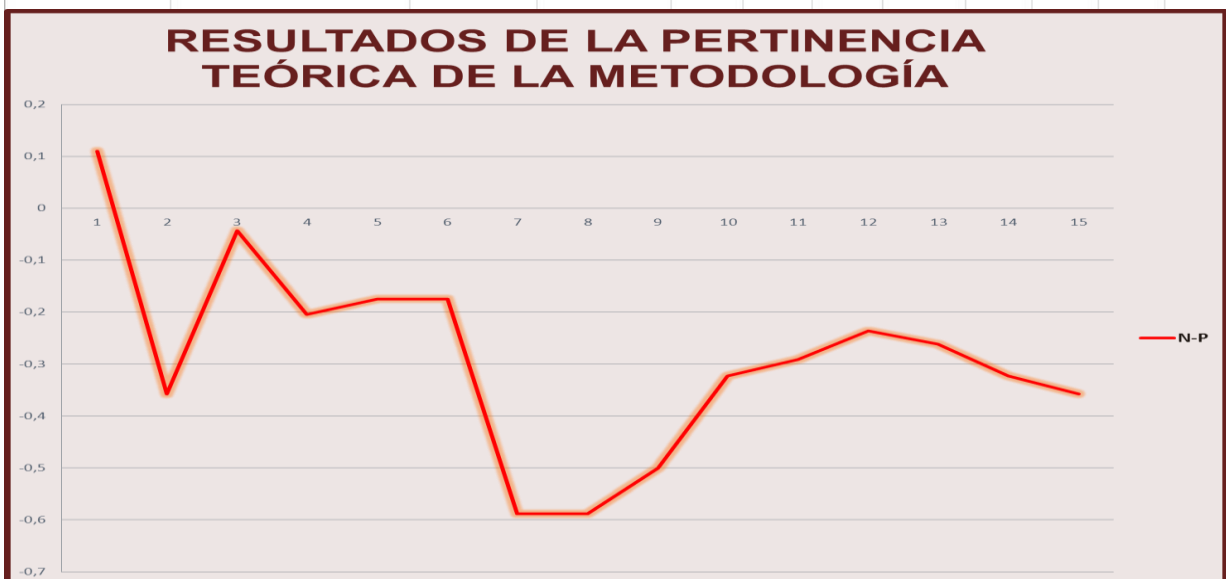
Anexo 22. Valor promedio otorgado a cada componente de la metodología

3. Paso: BUSCAR LA IMAGEN DE CADA UNO DE LOS VALORES DE LAS CELDAS DE LA TABLA ANTERIOR, MEDIANTE LA INVERSA DE LA CURVA NORMAL.							
COMPONENTES	C1	C2	C3	C4	SUMA	(P)	N-P
						PROMEDIOS	
P1.1	0,67448975	3,48995018			4,164439934	1,04110998	0,109692866
P1.2	0,812217801	1,7316644	3,48995018		6,033832381	1,5084581	-0,357655245
P1.3	0,318639364	0,96742157	3,48995018		4,776011114	1,19400278	-0,043199928
P2.1	0,548522283	1,38299413	3,48995018		5,421466593	1,35536665	-0,204563798
P2.2	0,430727299	1,38299413	3,48995018		5,30367161	1,3259179	-0,175115053
P2.3	0,430727299	1,38299413	3,48995018		5,30367161	1,3259179	-0,175115053
P3	1,731664396	1,7316644	3,48995018		6,953278976	1,73831974	-0,587516894
P4	1,731664396	1,7316644	3,48995018		6,953278976	1,73831974	-0,587516894
P5	1,382994127	1,7316644	3,48995018		6,604608707	1,65115218	-0,500349327
P6.1	0,67448975	1,7316644	3,48995018		5,89610433	1,47402608	-0,323223233
P6.2	0,548522283	1,7316644	3,48995018		5,770136862	1,44253422	-0,291731366
P6.3	0,67448975	1,38299413	3,48995018		5,547434061	1,38685852	-0,236055665
P6.4	0,430727299	1,7316644	3,48995018		5,652341879	1,41308547	-0,26228262
P6.5	0,67448975	1,7316644	3,48995018		5,89610433	1,47402608	-0,323223233
P6.6	0,812217801	1,7316644	3,48995018		6,033832381	1,5084581	-0,357655245
PUNTOS DE CORTE	0,791772223	1,70495519	3,25728684	0	86,31021374		
				N=	1,15080285		

Anexo 23. Categorías otorgadas por los expertos a cada componente de la metodología

CATEGORÍAS OTORGADAS SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS EXPERTOS CONSULTADOS A CADA COMPONENTE DE LA METODOLOGÍA

			ESCALA				
			Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
			1	2	3	4	
COMPONENTES	CATEGORÍAS	N-P					
P1.1	MUY ADECUADO	0,109692866					
P1.2	BASTANTE ADECUADO	-0,357655245					
P1.3	BASTANTE ADECUADO	-0,043199928					
P2.1	BASTANTE ADECUADO	-0,204563798					
P2.2	BASTANTE ADECUADO	-0,175115053					
P2.3	BASTANTE ADECUADO	-0,175115053					
P3	BASTANTE ADECUADO	-0,587516894					
P4	BASTANTE ADECUADO	-0,587516894					
P5	BASTANTE ADECUADO	-0,500349327					
P6.1	BASTANTE ADECUADO	-0,323223233					
P6.2	BASTANTE ADECUADO	-0,291731366					
P6.3	BASTANTE ADECUADO	-0,236055665					
P6.4	BASTANTE ADECUADO	-0,26228262					
P6.5	BASTANTE ADECUADO	-0,323223233					
P6.6	BASTANTE ADECUADO	-0,357655245					
			0,7918	1,705	3,2573	0	PUNTOS DE CORTE



Anexo 24. Cuestionario a expertos. Segunda ronda

Estimados/das expertos/as, en la primera ronda se otorgó un valor promedio a los componentes de la metodología y se obtuvo los puntos de corte. Esto permitió determinar la categoría o grado de adecuación de los componentes de la metodología diseñada según sus opiniones. Se solicita que valore estos resultados y emita su criterio.

No	Componentes de la metodología	Categorías o grado de adecuación
1	Los principios metodológicos, como componente teórico de la metodología, determinan la acción pedagógica del profesor para dirigir el proceso de desarrollo de habilidades de comunicación oral.	
1.1	- principio 1	MUY ADECUADO
1.2	- principio 2	BASTANTE ADECUADO
1.3	- principio 3	BASTANTE ADECUADO
2	Las recomendaciones metodológicas de los principios sirven de guía al profesor para su implementación	
2.1	-principio 1	BASTANTE ADECUADO
2.2	-principio 2	BASTANTE ADECUADO
2.3	-principio 3	BASTANTE ADECUADO
3	La estructura metodológica de la clase encuentro posibilita la implementación del ciclo de aprendizaje propuesto.	BASTANTE ADECUADO
4	Los métodos de enseñanza posibilitan el desarrollo de habilidades de comunicación oral.	BASTANTE ADECUADO
5	Las estrategias, como métodos de aprendizaje del estudiante, facilitan el desarrollo de habilidades de comunicación oral	BASTANTE ADECUADO

6	El ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone permite que los estudiantes se apropien de conocimientos lingüísticos y los transformen gradualmente en habilidad para el uso de la comunicación.	
6.1	-etapa 1	BASTANTE ADECUADO
6.2	-etapa 2	BASTANTE ADECUADO
6.3	-etapa 3	BASTANTE ADECUADO
6.4	-etapa 4	BASTANTE ADECUADO
6.5	-etapa 5	BASTANTE ADECUADO
6.6	-etapa 6	BASTANTE ADECUADO

1- En relación con las categorías o grado de adecuación otorgadas según las opiniones de los expertos consultados:

a) Usted está de acuerdo con el consenso expresado por los expertos en cada uno de los componentes que conforman la metodología:

1.1. Sí _____ No _____

1.2. Sí _____ No _____

1.3. Sí _____ No _____

2.1. Sí _____ No _____

2.2. Sí _____ No _____

2.3. Sí _____ No _____

3. Sí _____ No _____

4. Sí _____ No _____

5. Sí _____ No _____

6.1. Sí _____ No _____

6.2. Sí _____ No _____

6.3. Sí _____ No _____

6.4. Sí _____ No _____

6.5. Sí _____ No _____

6.6. Sí _____ No _____

b) Si lo considera necesario, ¿podría justificar dicha respuesta?

Muchas gracias.

Anexo 25. Valoración estadística de la segunda ronda aplicada a los expertos



Anexo 26. Cuestionario a estudiantes en el estudio de factibilidad empírica

Estimado/a estudiante:

Como parte de la investigación que se lleva a cabo relacionada con el desarrollo de habilidades de comunicación oral en la modalidad semi presencial, se solicita su cooperación para constatar el nivel de factibilidad de la metodología implementada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, por lo que le rogamos sea preciso en sus respuestas y lo más sincero posible.

1- ¿Conoces las estrategias de aprendizaje que puedes aplicar para desarrollar habilidades de comunicación?

Sí: ____ No: _____

2- ¿Aplicas las estrategias en clases con intencionalidad aunque no se te haya orientado hacerlo?

Siempre: ____ Algunas veces: _____ Pocas veces: ____ Nunca: _____

3- ¿Aplicas las estrategias de aprendizaje cuando realiza los trabajos independientes extraclase?

Siempre: ____ Algunas veces: _____ Pocas veces: ____ Nunca: _____

4- ¿Utilizó el sitio web elaborado como apoyo al trabajo independiente extraclases?

Siempre: _____ Algunas veces: ____ Pocas veces: ____ Nunca: _____

5- ¿Las tareas diseñadas en el sitio web contribuyeron a consolidar el desarrollo de habilidades de comunicación oral?

Sí: ____ No: ____

Argumente:

6- En relación a las micro habilidades de expresión oral, declare las que considera una fortaleza y cuáles aún constituyen una debilidad

MICRO HABILIDAD	FORTALEZA	DEBILIDAD
articular sonidos		
enunciarse con claridad y corrección		
organizar elementos dentro de la frase u oración		
estructurar lógicamente el discurso oral		
entonación		
hacer las pausas necesarias		
enlazar sonidos y palabras en cadena hablada		
utilizar variedad de palabras y frases		
Organizar los elementos dentro de una frase u oración		
utilizar estrategias de aprendizaje		
Cumplir la tarea		

7- En relación a las micro habilidades de comprensión auditiva, declare las que considera una fortaleza y cuáles aún constituyen una debilidad

MICRO HABILIDAD	FORTALEZA	DEBILIDAD
discriminar sonidos, entonación y acento oracional		
discriminar significados		
establecer correspondencia sonido-grafía		
distinguir entre las ideas principales y secundarias		
buscar información específica		
reconocer las funciones comunicativas		
retener la información escuchada y reproducirla de manera oral o escrita		

Muchas gracias

Anexo 27. Guía de observación a clases en el estudio de factibilidad empírica

Objetivo: Constatar el desarrollo de habilidades de comunicación oral alcanzado por los estudiantes después de la implementación de la metodología.

Fecha: _____ Asignatura: _____

Año académico: _____

1- Los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje para dar cumplimiento a la tarea comunicativa:

Siempre: _____ Algunas veces: _____ Pocas veces: _____ Nunca: _____

3- Durante la clase se observa las micro-habilidades de comunicación oral menos desarrolladas en los estudiantes, las que más tratamientos recibieron y las que pudieron ser más abordadas según el tema de la misma:

	Micro-habilidades de expresión oral:	Menos desarrolladas	Más trabajadas	Menos abordada
1	Articular sonidos correctamente.			
2	Enunciarse con claridad y corrección			
3	Utilizar varios registros: formal, informal, familiar, cortés.			
4	Organizar los elementos dentro de la frase u oración.			
5	Utilizar variedades de palabras y frases.			
6	Expresarse con adecuada			

	entonación.			
7	Hacer las pausas necesarias.			
8	Enlazar sonidos y palabras en la cadena hablada.			
9	Estructurar lógicamente el discurso.			
10	Utilizar estrategias de aprendizaje.			
11	Cumplir la tarea.			
	Micro-habilidades de comprensión auditiva:			
1	discriminar sonidos, entonación y acento oracional			
2	discriminar significados			
3	establecer la correspondencia sonido-grafía			
4	distinguir entre las ideas principales y secundarias.			
5	buscar información específica			
6	reconocer la intención del que habla			
7	retener información y reproducirla			


Anexo 28. Procedimientos para la prueba pedagógica oral en el estudio de factibilidad empírica

- 1- Se agradeció de antemano a todos los estudiantes por formar parte de la investigación.
- 2- Se dio a conocer el objetivo del examen oral y los indicadores que se evaluarían en este.
- 3- Se crearon equipos con 4 estudiantes.
- 4- Se explicó la actividad que realizarían. (Debate de un tema seleccionado)
- 5- Se escogió un jefe de equipo para que regule el debate.
- 6- Se colocó en una mesa las boletas (cerradas) y fueron escogidas.
- 7- El jefe del equipo dio a conocer el tema a debatir.
- 8- Se dio 3 minutos para que cada miembro del equipo pensara en los argumentos que plantearía y sus razones para sustentarlo.
- 9- Se estableció el debate.
- 10- Se auto evaluaron en su desempeño y se co-evaluaron.
- 11- El profesor dio su valoración de la actividad resaltando los aspectos positivos y otros que requieren de un mayor tratamiento.
- 12- Los estudiantes expresaron las conclusiones de la actividad resaltando sus intereses cognitivos.




Anexo 29. Temas del debate para la prueba pedagógica oral en el estudio de factibilidad empírica

1. In most societies their relationship to the curriculum, teaching and learning, and their effect on individual opportunities in life, are of vital importance.
2. A belief that assessment can promote educational changes has often led to top-down educational reform strategies that employ “better” kinds of assessment practices.
3. An important aspect of teaching includes teacher perceptions of the learning aims and motivation of students, learning strategies, and learning activities they would recommend to their students.
4. One of the reasons that teaching writing is so different from teaching speech is that the two types of discourse differ in some basic characteristics.
5. One of the advantages of literature teaching is that it involves emotions as well as intellect, which adds to motivation and may contribute to personal development.
6. Literature teaching is a part of the target culture and has value as part of the learners’ general education.

Anexo 30. Página de presentación del sitio web elaborado como apoyo al trabajo independiente extra clase




INTEGRATED ENGLISH PRACTICE V-X




To my students,

Try to use the language both with accuracy; which depends on mastery of the language system, and fluency; which derives from experience of trying the language out for oneself. Your task is to strike a balance between these two goals so that, in the end, you are able to communicate adequately.

The author



- PRESENTATION
- READ IT FIRST
- LEARNING STRATEGIES
- LISTENING TASKS
- SPEAKING TASKS
- DICTIONARIES
- LIBRARY
- AUTHOR

 ENRIQUE JOSÉ VARONA".

Anexo 31. Página principal de la habilidad de comprensión auditiva. (Sitio web)

The screenshot shows a website interface for a listening comprehension course. At the top, there is a red banner with a key icon and the text 'SEMI FACE TO FACE TRAINING COURSE'. Below this, the main title 'LISTENING COMPREHENSION' is displayed in large, bold, blue letters. To the left of the title is a Cuban flag, and to the right is a British flag and a portrait of William Shakespeare. On the left side, there is a vertical menu with buttons for 'PRESENTATION', 'READ IT FIRST', 'LEARNING STRATEGIES', 'LISTENING', 'SPEAKING TASKS', 'DICTIONARIES', 'LIBRARY', and 'AUTHOR'. The main content area features four categories of exercises: 'Listening comprehension' (6 items), 'Songs' (9 items), 'Videos' (5 items), and 'Conversations' (10 items). At the bottom, the name 'OSÉ VARONA' is on the left and 'SCHOOL O' is on the right.

Actividades que contiene:

- 6 ejercicios de comprensión auditiva con sus correspondientes invariantes funcionales.
- 9 canciones para desarrollar tareas de audición y algunas invariantes funcionales.
- 5 videos musicales con la transcripción de la letra de las canciones para trabajar la audición y algunas invariantes funcionales.
- 10 conversaciones para medir la comprensión auditiva y dar tratamiento a algunas invariantes funcionales.

Anexo 32. Página principal de la habilidad de expresión oral. (Sitio web)

INTEGRATED ENGLISH PRACTICE V-X

SPEAKING TASKS

VIDEOS OPEN

REPETITIONS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

EXERCISES 1

INDIVIDUAL WORK 1 2

PAIR WORK 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

DISCUSSION WORK 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

CONSONANT PRONUNCIATION 1 2 3 4 5 6 7

VOWEL PRONUNCIATION 1 2 3 4

SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGE

Actividades que contiene:

- 7 videos que explican la manera de pronunciar correctamente determinados sonidos y palabras.
- 13 tareas de repetición de diálogos.
- 7 ejercicios relacionados con parejas de palabras.
- 7 actividades de pronunciación consonántica.
- 3 actividades de pronunciación vocálica.
- 42 temas para realizar monólogos.
- 18 actividades de trabajo en parejas.
- 16 actividades de discusión en grupos.

Anexo 33. Página de diccionarios. (Sitio web)

SEMI FACE TO FACE TRAINING COURSE

PRESENTATION
READ IT FIRST
LEARNING STRATEGIES
LISTENING
SPEAKING TASKS
DICTIONARIES
LIBRARY
AUTHOR

DICTIONARIES

INSTALL
OPEN
WordWeb

INSTALL
OPEN
Cambridge

UPS "ENRIQUE JOSÉ VARONA".

Contiene 2 diccionarios:

- El “*Wordweb*” permite la búsqueda de definiciones, sinónimos y antónimos en la lengua inglesa.
- El “*Cambridge*” se utiliza para la transcripción fonética de palabras, escuchar su pronunciación correcta tanto en inglés británico como americano y la traducción de palabras y frases (Inglés-Español, Español-Inglés).

Anexo 34. Página principal de biblioteca. (Sitio web)



Documentos que contiene:

- Tres libros de gramática.
- Siete libros de vocabulario.
- Tres documentos sobre lenguaje académico y dos ejemplos de ensayos.
- Cinco documentos con informaciones muy útiles para realizar presentaciones orales, debates y monólogos. Además del libro “English pronunciation in use” con sus dos CD de audio para practicar de manera independiente, pero bajo las orientaciones del profesor.
- Las referencias de dónde se tomaron las actividades que se encuentran en el sitio.
- Un instalador para abrir documentos PDF.