

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ”.
CENTRO DE ESTUDIOS DE LAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

UN SISTEMA DE TAREAS COMUNICATIVAS PARA EL
DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN
LENGUA INGLESA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
MILITAR “CAMILO CIENFUEGOS” DE PINAR DEL RÍO.

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MASTER EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

Autora: Lic. Orquídea Benítez Menéndez.

Tutor: Dr. Santiago J. Rivera Pérez.

Pinar del Río.
2003.

ÍNDICE.

Introducción	1
Capítulo I :El proceso docente educativo del idioma Inglés en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos	7
I.1 - La enseñanza de idiomas en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos	7
I.2 - El proceso docente - educativo del idioma Inglés en la etapa actual en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río	14
Capítulo II : Fundamentos teóricos del sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en idioma Inglés de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río	21
II.1 - Las teorías lingüísticas de la enseñanza de lenguas como fundamento del sistema de tareas comunicativas	22
II.1.1 - Teoría de la competencia comunicativa	22
II.1.2 - La teoría del contexto	25
II.1.3 - La teoría de los actos del habla	26
II.2 - Fundamentos psicológicos	28
II.2.1 - El enfoque histórico - cultural de Vigotski	29
II.2.2 - La teoría de la actividad verbal	32
II.3 - Fundamentos pedagógicos del Sistema de tareas comunicativas	38
II.3.1 - Teoría de los Procesos Conscientes	39
II.3.2 - Otros fundamentos pedagógicos	43
II.4 - La comunicación y el proceso docente educativo de la habilidad de expresión oral	48
II.5 - La tarea comunicativa	55
II.6 - El sistema. Definición	61
Capítulo III: El Sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en idioma inglés	64
Conclusiones	80
Recomendaciones	81
Bibliografía	82

INTRODUCCIÓN

La enseñanza – aprendizaje de lenguas ha recibido en el mundo diferentes “miradas” y ha sido objeto de disímiles investigaciones a lo largo del tiempo. Los estudios acerca de cómo se aprenden y se enseñan las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación en función de los diferentes estadios del desarrollo científico intelectual y de las necesidades que exige el desarrollo social.

En la antigüedad, la gramática era considerada la piedra angular del aprendizaje de lenguas, de ahí que el método de Gramática – traducción se considere como el más viejo utilizado para este fin. Posteriormente se han ido sucediendo la aparición y aplicación exhaustiva de diferentes métodos y más recientemente enfoques teórico – prácticos, que pretenden aportar un modelo eficaz aplicable a las distintas circunstancias en las que se puede desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas. Así la historia ha visto aparecer entre otros, el método directo, el audio – lingual, el de respuesta física total, la sugestopedia, el enfoque nocional estructural y a partir de la década de los 70 aproximadamente del siglo anterior, el enfoque comunicativo.

La aparición del enfoque comunicativo trajo consigo varios cambios sustanciales: la definición de nuevas unidades lingüísticas, la insuficiencia de la frase como unidad de trabajo, sustituida por los textos, la consideración de los elementos socioculturales de cada comunidad lingüística, la importancia del contexto para determinar el contenido y el carácter de la comunicación y la definición de la competencia comunicativa como el objetivo final de la enseñanza de lenguas.

En sus primeros años la enseñanza comunicativa era una enseñanza para la comunicación, trabajaba con los contenidos necesarios para la comunicación. Hoy se trata de trabajar con procesos de comunicación, es decir la enseñanza mediante la computación.

Dentro de la enseñanza comunicativa, el enfoque basado en tareas ha venido a convertirse en el modo plausible de ejercitar en clases los procesos de comunicación. La enseñanza mediante tareas surge en los años 80 del siglo XX como un intento de buscar la comunicación real en el aula. Este enfoque nace como una propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. La tarea comunicativa implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera y se considera que es a través de ese proceso que se adquiere la lengua en cuestión.

Las lenguas como fenómeno social, evolucionan y se desarrollan. El inglés no solo ha evolucionado en relación con su extensión en el mundo, sino que como consecuencia se han modificado los perfiles sociolingüísticos de quienes lo estudian, de quienes lo enseñan y por supuesto de quienes lo aprenden. En el inicio del tercer milenio el desarrollo científico – tecnológico, la globalización como fenómeno social, y el ingente desarrollo de las tecnologías de la comunicación han propiciado un contexto diferente para la enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa. Cuba constituye sin dudas un contexto sui-generis para la enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En nuestro país hoy se está llevando a cabo una verdadera revolución en el campo de la cultura. Llegar a considerarnos uno de los países más cultos del mundo, se ha convertido en el objetivo prioritario de la política cultural de la nación. El concepto de cultura general integral ha comenzado a utilizarse cada vez con más frecuencia en el ámbito nacional. Una cultura general integral incluye el dominio de al menos una lengua extranjera, lo que significa ser comunicativamente competente en esa lengua.

Aprender Inglés como lengua extranjera nos posibilita además de tener acceso a fuentes actualizadas de información -en un mundo donde aproximadamente las tres cuartas partes de todo lo que se edita se hace en inglés- conocer elementos

de la cultura de una comunidad de hablantes que incluye a países de los cinco continentes,

Por otra parte el objetivo fundamental de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos es la formación de los futuros oficiales de nuestras Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y como se conoce, el inglés es el idioma oficial de nuestro enemigo. Conocer y dominar el idioma del enemigo es desde el punto de vista táctico una forma de enfrentarlo mejor.

El objetivo final de la enseñanza de la lengua inglesa en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, lo constituye la competencia comunicativa oral, por lo que el énfasis en el proceso docente educativo de la asignatura se hace en el desarrollo de la habilidad de expresión oral, lo que no significa que no se integren el resto de las habilidades comunicativas generales.

Sin embargo al concluir sus estudios en este tipo de centros, la mayoría de los estudiantes no han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de la habilidad de expresión oral que les permita ser comunicativamente competentes en idioma inglés. Por esta razón, en estos momentos se está llevando a cabo en las escuelas militares un proceso de perfeccionamiento de la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés que tribute a elevar la calidad del proceso docente educativo en su totalidad.

En el marco de este proceso, una de las líneas de investigación prioritarias de la cátedra de idiomas es precisamente la dedicada a encontrar alternativas o vías que nos permitan lograr un mayor desarrollo de la habilidad de expresión oral de los estudiantes. Es aquí donde se inserta la presente investigación que se titula: **Un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pina del Río.**

El problema de investigación lo constituye **el insuficiente desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río que les limita el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo final de la enseñanza de esta lengua.**

El objeto en que se manifiesta este problema es **el proceso docente – educativo de la lengua inglesa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río.**

La búsqueda de soluciones alternativas que propicien elevar el nivel de desarrollo de la habilidad de expresión oral de nuestros estudiantes se ha convertido en un reto para los profesores de Inglés de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos. Para tratar de enfrentar este reto nos hemos propuesto como objetivo de la presente investigación **determinar los fundamentos teóricos para diseñar un sistema de tareas comunicativas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa que propicie en los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río el desarrollo de la competencia comunicativa en la habilidad de expresión oral esta lengua.**

Lo anterior determina que el campo de acción en que se mueve nuestra investigación sea **el sistema de tareas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río.**

Las ideas a defender en el desarrollo de esta investigación son las siguientes:

- ❖ Un sistema de tareas que conciba a la competencia comunicativa como el objetivo final de la enseñanza de lenguas, a la comunicación como actividad a través de la cual los sujetos se apropian de la cultura, al contexto como

elemento que determina el contenido y el carácter de la comunicación y considere a la tarea comunicativa como célula básica del proceso docente – educativo de lenguas extranjeras, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en la habilidad de expresión oral.

- ❖ La tarea comunicativa se concibe como un tipo de actividad y tiene cuatro dimensiones que se corresponden con las cuatro áreas de competencia y se interrelacionan dialécticamente en el proceso de comunicación.

Esta concepción de las áreas de competencia como dimensiones dentro de la tarea constituye a la par que el aporte teórico fundamental de esta tesis, conjuntamente con los fundamentos teóricos que en ella se expresan, su principal novedad ya que las investigaciones anteriores sobre tareas comunicativas no hacen referencia a las dimensiones de estas. El aporte práctico está en el diseño del sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río.

Para desarrollar la investigación nos planteamos las siguientes tareas:

1. Análisis del marco contextual, determinación del problema, objeto y objetivos de la investigación y revisión de la teoría existente con respecto al objeto y campo de acción.
2. Análisis histórico del proceso docente – educativo de lenguas extranjeras en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río y definición de sus tendencias.
3. Diagnóstico de la situación actual de la enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río y del desarrollo de la habilidad de expresión oral.
4. Modelación de la teoría para elaborar los fundamentos teóricos del sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

5. Diseño del sistema de tareas comunicativas.

Durante la investigación han sido utilizados diferentes métodos empíricos y teóricos. Los métodos empíricos utilizados permitieron fundamentar el problema de investigación a la par que conocer la actitud y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, el nivel de desarrollo sus habilidades de expresión oral y las tareas que actualmente se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río. En calidad de tales se utilizaron:

- ❖ Observación a clases.
- ❖ Encuestas a estudiantes.
- ❖ Entrevistas a profesores.
- ❖ Muestreo de exámenes orales de los estudiantes.
- ❖ Entrevistas a estudiantes.
- ❖ Análisis de documentos.

Los métodos teóricos utilizados durante la investigación posibilitaron conocer e identificar las relaciones existentes entre los elementos que integran el proceso docente educativo de la lengua inglesa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río así como las tendencias del desarrollo de este proceso y la determinación de su célula básica, además ellos permitieron determinar el sistema categorial que constituye el soporte del sistema de tareas. Estos métodos fueron:

- ❖ El método dialéctico, como método fundamental que permite establecer las relaciones causa efecto, así como nos permite analizar las diversas relaciones y las contradicciones como fuente del desarrollo.
- ❖ El método histórico – lógico para determinar las diversas etapas del desarrollo de la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en la Escuela

Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río, así como conocer la lógica de su desarrollo y sus regularidades y tendencias.

- ❖ El método genético, para determinar la célula básica del objeto de investigación, que en este caso es la tarea comunicativa, por ser la más pequeña unidad en la cual están presentes todos los componentes del proceso.
- ❖ El enfoque de sistema, para determinar los componentes del sistema de tareas y establecer las relaciones de subordinación y jerarquización entre ellos, así como la dinámica de su movimiento.

CAPÍTULO I: EL PROCESO DOCENTE—EDUCATIVO DEL IDIOMA INGLÉS EN LA ESCUELA MILITAR CAMILO CIENFUEGOS.

1.1 La enseñanza de idiomas en las Escuela Militar Camilo Cienfuegos.

Desde sus inicios, las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos incluyeron en su currículo la enseñanza de idiomas extranjeros como asignatura de formación general. A partir de 1976 (Fecha de fundación de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río) y hasta el curso escolar 1985—1986 se impartió solamente idioma ruso. Esto obedecía fundamentalmente al hecho de que el objetivo de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos lo constituye la formación de los futuros oficiales de nuestras invictas de las FAR, y a las estrechas relaciones que en ese momento existían entre las FAR y el Ejército Soviético.

En un por ciento superior al 20, los egresados de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos cursaban estudios superiores en institutos o centros de enseñanza superior radicados en la entonces Unión Soviética. A la par de esto en los Centros de Enseñanza Militar Superior de nuestro país se impartía también el idioma ruso como parte del plan de estudio, en la mayoría de los casos durante toda la carrera. Por otra parte la tecnología y el equipamiento de nuestras tropas provenían mayoritariamente de la URSS, lo que hacía necesario para los oficiales en activo el dominio del idioma ruso. Además el alto nivel de intercambio entre los ejércitos de los dos países permitía que un numeroso grupo de oficiales cursara estudios de post—grado en Academias militares superiores de la Unión Soviética y la presencia en nuestro país de asesores Soviéticos en algunas unidades.

En las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, el idioma ruso se impartía fundamentalmente a partir de un enfoque que se puede considerar comunicativo, integrador de las cuatro habilidades comunicativas esenciales, pero con énfasis en la expresión oral, atendiendo en las necesidades reales en la comunicación que tendrían los egresados y con un alto componente de paisología (conocimiento del país que habla la lengua y su cultura). Para la enseñanza—aprendizaje del idioma ruso en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos se utilizaron diversos programas de estudio, siendo los más significativos los de la serie de libros de textos *“El ruso*

para todos”, Juventud y Start (Comienzo) además de un programa dominado Idioma Ruso para los estudiantes de los Centros de Enseñanza Militar.

A pesar de que durante la etapa en que impartió idioma ruso en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, aún no se hacía referencia generalizada en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras a un enfoque basado en tareas comunicativas, se puede afirmar sin lugar a dudas que este tipo de tareas era utilizado en el proceso. Por su formato y característica, entre las cuales resaltaban las situaciones problémicas y la creación en el contexto de aula de “vacíos de información” que promovían en los estudiantes la necesidad de usar el idioma para cubrir necesidades reales de comunicación, se puede considerar a muchas de las tareas usadas en esa época como tareas comunicativas.

Durante los años que se impartió idioma ruso en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, los alumnos en su mayoría lograban un nivel elemental de competencia comunicativa oral, eran capaces de establecer una comunicación apropiada al contexto con un nivel aceptable de fluidez. En el logro de esto influyó el modo de impartir la asignatura y las tareas que para ello se utilizaban en clases, si bien no podemos hacer referencia aún a un sistema de tareas como tal.

Durante la segunda mitad de la década del ochenta, comienzan en las FAR una serie de investigaciones para lograr elevar el nivel de desarrollo científico técnico y profesional de nuestros oficiales. En esta época comenzó un proceso que introdujo cambios que ya se hacían necesarios en la formación de los futuros oficiales desde su base (las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos) hasta los centros de enseñanza superior.

Como resultado de la cambiante situación internacional y del acelerado desarrollo científico y tecnológico, que provocaron a su vez la creciente necesidad de dominar el idiomas Inglés como vía de acceder a las novedosas informaciones publicadas en ese idioma, así como la necesidad, planteada en más de una ocasión por los principales jefes de las FAR de conocer y dominar el idioma de nuestro principal enemigo como una estrategia contemplada en los nuevos conceptos de guerra de todo el pueblo, se decidió por el alto mando en las FAR, introducir en el currículo de los Centros de Enseñanza Militar medio y superior (Escuelas Militares Camilo Cienfuegos y Centros de Enseñanza Militar Superior) la enseñanza del idioma Inglés.

A partir del curso escolar 1985-1986, se introdujo por primera vez en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos la enseñanza del idioma Inglés. Este hecho no significó en modo alguno una ruptura en el proceso docente-educativo de lenguas extranjeras en este tipo de escuelas. Ambos procesos (el docente educativo de la lengua rusa y de la lengua inglesa) se interrelacionaron para lograr el desarrollo multilateral y armónico de los egresados, como se expresa en la misión de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos.

El proceso docente-educativo de la lengua rusa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río tuvo indudablemente un impacto positivo en el desarrollo ulterior de este proceso en la lengua inglesa. Como primer factor de influencia y en opinión de la autora de este trabajo, el más importante está que se mantuvo en un 100 % el claustro de la cátedra de idioma ruso, al convertirse esta en cátedra de idiomas. Las FAR, conjuntamente con el Ministerio de la Educación, brindaron a los profesores de idioma ruso la posibilidad de calificarse en idioma Inglés.

La totalidad de los profesores de idioma ruso de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río contaban al momento de comenzarse a partir en la escuela el idioma inglés con más de 10 años de experiencia en la docencia. La formación recibida por estos (el 60 % de los profesores habían estudiado en la Unión Soviética) con una concepción comunicativa en la enseñanza de lenguas, facilitó que transmitieran este enfoque a la nueva asignatura que imparten, además de las experiencias acumuladas durante sus años de idioma ruso. Así mismo tuvo un impacto favorable la preparación que desde el punto de vista de la didáctica especial de lenguas habían recibido esos profesores en enseñanza de postgrado, rectorada fundamentalmente por la filial del Instituto Pushkin de Moscú, que como es conocido se situaba en uno de los lugares más destacados en cuanto a la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas en el mundo.

El intercambio entre los profesores de formación rusista y los profesores de inglés que se incorporaron a la cátedra desde el inicio de la enseñanza de este idioma, fortaleció el trabajo metodológico de la cátedra, con su consecuente impacto en el proceso docente-educativo. Por otra parte la abundante bibliografía existente en el idioma ruso acerca de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Mitrofanova, Kostamarov *et al.*) apoyó decisivamente el trabajo de la cátedra, ya que como es sabido, las consideraciones y principios fundamentales de la

metodología de la enseñanza de lenguas son generales y por tanto transferibles de un idioma a otro.

Desde el comienzo de la incorporación de la asignatura de inglés al plan de estudio de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, este idioma se impartía solo en décimo grado y los estudiantes recibían el idioma ruso en oncenavo y duodécimo grado. En este momento se trataba un programa de inglés de contenido léxico-gramatical, que recurría en esencia a la gramática traducción como método, donde el idioma era visto como un conjunto de reglas y su aprendizaje constituía una vía para memorizarlas, a fin de comprender la morfología y la sintaxis del idioma.

Para esta etapa se elaboró un libro de texto para las EMCC titulado "Introduction to the Study of English Language for Students of Camilo Cienfuegos Military Schools". Este programa fue una adaptación del conocido "Alexandr " y contaba de textos dirigidos a enfatizar en la gramática. Las tareas docentes que formaban parte del trabajo eran de carácter reproductivo, en su mayoría tendientes a reproducir patrones gramaticales. Al analizar las tareas en este programa podemos clasificarlas como ejercicios de la lengua, si nos atenemos a la clasificación de Antich R que plantea: "Los ejercicios de la lengua tienen como objetivo fijar la forma, es decir los mecanismos de reconocimiento o producción de fonética, la gramática y el vocabulario" (Antich, 1986:135).

En el caso específico del programa de referencia, su objetivo estaba más centrado en la gramática. Por tanto no podemos hablar en esta etapa de la enseñanza del inglés de tareas comunicativas en el proceso docente- educativo de este idioma en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos. Como dificultades fundamentales de este programa se pueden señalar que el sistema de conocimiento y habilidades resultaba insuficiente, además de no contemplar el sistema de valores. La enseñanza del inglés en esta primera etapa estuvo alejada del contexto comunicativo y veía al estudiante como un simple receptor de información gramático-léxica, además de no favorecer la interacción de los estudiantes entre sí ya que la dinámica de interacción se centraba en su casi totalidad con la relación directa con el profesor-alumno.

En esta etapa, el programa en general estuvo erigido desde bases conductistas con un enfoque centrado en lenguaje. Por otra parte, su énfasis estuvo dirigido a la comprensión de la lectura como actividad rectora y no contemplaba la integración del resto de las habilidades comunicativas. Los contenidos se diseñaban a partir de las estructuras gramaticales que se incluían en las lecturas, lo cual en modo alguno

contribuía a formar ni consolidar en los estudiantes habilidades de expresión oral. De este modo al concluir sus estudios de idioma inglés en las EMCC los estudiantes no tenían desarrolladas las habilidades de expresión oral que les permitieran siquiera comunicarse a un nivel elemental en dicho idioma. Podemos afirmar que en esta etapa el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés era un proceso atomizado, dirigido desde supuestos en los que no se incluía la comunicación como vía y fin de la enseñanza de lenguas, y por tanto no era capaz de desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral, ni lograr siquiera un nivel elemental de competencia comunicativa.

La consolidación de trabajo en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, así como el proceso de perfeccionamiento de la formación de los futuros oficiales de las FAR, basado fundamentalmente en investigaciones que dirigió el entonces BIP-FAR (Buró de investigaciones pedagógicas de las FAR), trajo consigo cambios en los programas de varias asignaturas, inglés entre ellas.

A finales de la década de los 80 principios de los 90, como consecuencia de los cambios sociopolíticos ocurridos en la arena internacional, el derrumbe del campo socialista y la desaparición de la URSS como estado multinacional, se deja de impartir idioma ruso en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos y se comienza a impartir idioma inglés en los tres grados a partir del curso escolar 1990-1991.

Para esta etapa que incluyó los cursos escolares 1990-91 hasta el 1992-93, se implementó un programa de tránsito denominado "English Language for Students of Camilo Cienfuegos Military schools". Este programa en lo esencial presentó las mismas carencias y limitaciones del anteriormente descrito. Sin embargo en esta etapa se incrementa el intento de introducir algunas tareas con un enfoque más comunicativo, fundamentalmente en el momento inicial de la clase, donde se comenzó a utilizar algunos juegos lingüísticos y de roles adaptados del idioma ruso, como resultado de la interacción entre los profesores de ambos idiomas anteriormente descrita en este trabajo. Es además en esta época que aparecen en nuestra provincia las primeras referencias prácticas al enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma inglés dirigidas por el departamento de esta disciplina en el Instituto Superior Pedagógico, lo cual si dudas empieza a tener repercusión en el proceso docente educativo de esta asignatura en las diferentes instituciones de la provincia.

A partir del curso escolar 1993-94, se inicia el trabajo con el programa del libro Spectrum, con un enfoque comunicativo para la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos. En este momento el plan de estudios incluía el Spectrum I para décimo grado, el Spectrum II para el onceno grado y el Spectrum III para el duodécimo grado. Este plan de estudios planteaba como objetivo final el desarrollo de las habilidades de expresión oral, aunque continuaban diseñándose los contenidos a partir de las estructuras gramaticales que aparecían en cada una de las unidades. El plan de estudios no completaba las posibilidades reales de los estudiantes, considerándose que fue por encima de estas, al resultar insuficiente el tiempo que se le dedicaba a cada uno de los libros para consolidar de forma eficiente las habilidades que se pretendía lograr en los estudiantes.

El proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés en esta etapa, a pesar de estar basado en el programa del Spectrum que tiene un carácter comunicativo, no lograba en los estudiantes el nivel deseado de desarrollo de la competencia comunicativa oral. Haciendo un estudio de las grabaciones de los exámenes orales que existen de esa época, se evidencia que los estudiantes eran capaces de reproducir un cierto modelo de diálogo a partir de un registro bastante limitado de funciones comunicativas, pero de modo general no eran capaces de utilizar un registro más amplio de funciones comunicativas, ni de utilizar la lengua que aprendían en un contexto más cercano al real.

En el curso escolar 1996-1997, nuevos ajustes en el programa de la asignatura de idioma Inglés en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos trajeron consigo que se dejara de impartir en este tipo de escuelas el Spectrum III. A partir de entonces, se imparte el programa incluyendo como texto básico solo los Spectrum I y II. El nuevo programa quedó conformado de manera tal que los estudiantes reciben en décimo grado el Spectrum I hasta la unidad XI, en onceno grado reciben el resto de las unidades del Spectrum I y hasta la unidad VII del Spectrum II y en duodécimo concluyen el Spectrum II. A pesar de que la nueva distribución del programa permite una mayor consolidación de las habilidades, aún no se ha logrado desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa oral esperada.

La autora considera que entre otras causas esto está motivado por el distanciamiento entre el contexto puramente capitalista que se aprecia en el texto base del programa y el contexto real en que aprenden los alumnos. Los contenidos dejan de tener un valor real para ellos al no existir correspondencia entre el sistema de valores que propugna el texto básico y aquel que se desarrolla en los estudiantes de las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos. El contenido de la asignatura no trasciende su personalidad, no les es significativo, al no resolver sus expectativas personales. Además este programa se ciñe generalmente a los ejercicios tipo que aparecen en el texto básico, hay pobre utilización de las tareas comunicativas que promuevan en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de expresión oral.

Las tareas por su peculiar formato modelan el ambiente y el proceso de aprendizaje y de este modo condicionan los resultados que los estudiantes puedan extraer de un determinado contenido y situación. Si estas tareas no están diseñadas a partir de las necesidades concretas de los estudiantes, y teniendo en cuenta el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje, en modo alguno lograrán facilitar este proceso.

1.2 El proceso docente –educativo del idioma inglés en la etapa actual en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río

El programa que actualmente se imparte en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río tiene su base en el enfoque comunicativo, enfatizando en el carácter consciente del aprendizaje y en el desarrollo de un sistema de valores en consonancia con los principios de nuestra sociedad socialista, así como el desarrollo de la vocación militar y de un sistema de conocimientos y habilidades que amplíen la formación político-ideológico y científico-técnica de los educandos. Esto está en correspondencia con los postulados de la enseñanza de lenguas extranjeras planteados por Antich (1986:1990), quién al referirse a las funciones de la enseñanza de lenguas plantea:

”... Estos objetivos, que se proponen contribuir a desarrollo de la personalidad del educando, forman una unidad inseparable. En la enseñanza de lenguas se refieren al dominio práctico del idioma por los alumnos, a los conocimientos relacionados con la lengua y la cultura de sus habitantes y a los sentimientos, convicciones y

actitudes que se desarrollan mediante su estudio.” De aquí se infiere que a la par de dotar al alumno de un dominio de una rama del saber con utilidad práctica en la comunicación, el proceso docente – educativo de la asignatura debe desarrollar sus facultades y potencialidades y desarrollar sus valores y sentimientos, educarlo para la vida en la sociedad.

El programa de estudio de la asignatura de Inglés en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos comprende un total de 374 horas clases, desglosadas en 130 horas en décimo grado, 174 en decimoprimer y 100 horas en duodécimo grado.

El objetivo de esta asignatura en nuestro sistema de enseñanza está encaminado a propiciar el desarrollo de la habilidad de expresión oral principalmente, así como la comprensión de auditiva, la comprensión de lectura y la escritura en una menor escala.

El programa de Inglés para las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos se propone lograr que los alumnos sean capaces de:

- Valerse de la expresión oral como medio de comunicación en situaciones propias de la vida cotidiana y su vinculación con la terminología militar,
- Aplicar la correspondencia con el sistema fonológico y grafemático mediante la redacción de mensajes sencillos, notas, tarjetas, cartas y llenado de procedimientos formales entre otros.
- Comprender un texto escrito de mediana complejidad, cuyo material lingüístico sea conocido en no menos del 80 por ciento.
- Desarrollar su propio aprendizaje.

A modo de generalización podemos plantear que el objetivo de la enseñanza del idioma Inglés en la actualidad en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos se concreta en que los estudiantes aprendan a comunicarse, orientarse y actuar de forma independiente en situaciones comunicativas de la vida cotidiana y en relación con la vida y terminología militares, y que estos conocimientos les permitan establecer las relaciones necesarias en el mundo de la información científica mundial.

El programa de Inglés para las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos cuenta como texto base con el libro Spectrum de modo que en décimo grado se imparten las unidades de la I a la XI del Spectrum I, en onceno grado de la XII a la XV del propio

libro y las unidades de la I a la VII del Spectrum II y en duodécimo grado a partir de la unidad IX del citado libro hasta el final de este. Este programa debe preparar a los estudiantes para continuar estudios en los Centros de Enseñanza Militar, donde se emplea como texto básico para el primer año de todas las especialidades el Spectrum III.

Los contenidos en el programa están organizados siguiendo el orden que aparece en el texto base, y las horas clase están adecuadas a las unidades a impartir en cada grado. En la mayoría de los casos -salvo aquellas unidades que aparecen especialmente señaladas en el programa- las unidades cuentan con diez horas / clase para su impartición. Teniendo en cuenta que en las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos las horas / clase son de 45 minutos de duración, y las características de las clases de idioma para este tipo de centros, se decidió que se impartiera en 5 clases de 90 minutos de duración cada una. Esto se hizo ante todo con el objetivo de propiciar que durante la clase existiera al menos el tiempo indispensable para consolidar el desarrollo de los hábitos y habilidades necesarios para la comunicación. Las clases se organizaron del siguiente modo:

- Clase I –dedicada a la presentación del dialogo inicial y dirigida prácticamente al desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva. Este diálogo sirve de base para el desarrollo posterior de la expresión oral.
- Clase II – está destinada a al presentación y práctica intensiva de las funciones comunicativas.
- Clase III – persigue el desarrollo de la habilidad de expresión oral en una etapa más productiva mediante un mayor desarrollo de la práctica oral y escrita, además de incluir el trabajo con la comprensión auditiva del texto complementario.
- Clase IV – este tipo de clase prevé el tratamiento de la gramática en función de la comunicación (Sección Close Up), así como el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y escritura.
- Clase V – es la clase dedicada a la culminación de la unidad y prevé la aplicación de los conocimientos, por lo que se debe dar atención de forma oral y escrita a todo el contenido de la unidad.

Las clases han sido organizadas siguiendo el patrón de las diferentes secciones que aparecen en el Spectrum y conciben la utilización en su mayoría de los ejercicios que propone el texto base.

Al hacer un análisis de la organización del sistema de clase como se concibe hoy, la autora de este trabajo, conjuntamente con el colectivo de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río, considera insuficiente el tiempo dedicado al desarrollo de la habilidad de expresión oral, teniendo en cuenta el hecho de que el desarrollo de esta habilidad es el objetivo fundamental en la enseñanza del idioma inglés en este tipo de centros. Tomando en consideración las características del proceso docente – educativo de la asignatura en este tipo de escuelas (inglés con fines generales) y el tipo de estudiantes que formamos (no filólogos), y el hecho de ser el desarrollo de la habilidad de expresión oral el objetivo rector, consideramos innecesario el tiempo que en la clase III se dedica a la comprensión auditiva del texto complementario, ya que este debía dedicarse al desarrollo de la expresión oral. De este modo tendríamos dos clases consecutivas dedicadas al desarrollo de la habilidad de expresión oral, lo cual no excluye desde luego la integración de las habilidades que caracteriza a la enseñanza comunicativa de lenguas. Esto permitiría al profesor contar con un mayor tiempo para utilizar en el aula tareas comunicativas en función del desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Por otra parte en los objetivos finales del programa de Inglés para las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos se explicita la necesidad de vincular el idioma con la terminología y la vida militares, sin embargo si se analiza el texto base, se puede fácilmente detectar que no existe ninguna referencia al respecto. Ni el programa en sí mismo, ni las orientaciones metodológicas aportan elementos -ya sea ejercicios, tareas comunicativas u otros- que ayuden al profesor en este sentido. Se hace necesario por tanto ir creando actividades o tareas, así como recoger las experiencias pedagógicas desarrolladas hasta el momento en esa dirección de forma que sea posible diseñar un sistema que además de propiciar el desarrollo de la expresión oral, vinculen al estudiante con situaciones propias de la vida militar y el servicio en las FAR.

Al hacer referencia a las tareas dentro de este trabajo, lo hacemos desde los supuestos de que estas son representativas de procesos de comunicación de la vida real, y que se diseñan con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo, que debe conducir a la obtención de un resultado o a la resolución de un problema -

que no necesariamente tiene que ser lingüístico- a través de la utilización del idioma. En la literatura especializada consultada al respecto, se señala que si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de la información, es decir si los alumnos están más pendientes del significado (uso instrumental) que de los aspectos formales, estamos en presencia de tareas comunicativas, mientras que si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante lo que se denomina “tareas pedagógicas”, “posibilitadoras” o de “aprendizaje” por diferentes autores.

Al hacer un análisis del texto Spectrum, fundamentalmente de las secciones “Ways to say it” y “Try this”, que son de acuerdo a la organización actual del sistema de clases en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos las dedicadas a la práctica oral, se evidencia que las tareas que aparecen en estas secciones tienden a repetir modelos prediseñados, que se corresponden en gran medida con situaciones muy similares a las del diálogo base y son más bien de carácter reproductivo.

En el texto predominan las actividades del tipo: termina la conversación usando la información que se ofrece en los dibujos; reproduzca el modelo anterior utilizando la información que se le ofrece: haga el papel de “X” o de “Y” en una conversación que utilice la información dada utilizando preguntas preestablecidas. Estos tipos de ejercicios no estimulan en su mayoría la producción, ni la creación por parte de los estudiantes. Salvo raras excepciones las tareas del texto no conducen a la solución de un problema que se les presenta a los estudiantes. Los alumnos manipulan información, pero en su mayoría se trata de información que se les brinda por el propio texto, por lo que en opinión de la autora no son en realidad tareas comunicativas, más bien pudiera catalogarse como pseudo-comunicativas, porque si bien el énfasis no está en la forma o contenido lingüístico, tampoco estas tareas crean un verdadero “vacío de información”, ni conducen a la solución de un problema real en idioma extranjero.

Con el objetivo de diagnosticar la situación actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río fueron aplicados durante el desarrollo de esta investigación diferentes instrumentos como: encuestas y entrevistas a los alumnos y profesores, observación a clases, revisión de documentos y muestreo de exámenes orales.

Al contrastar los planes de clases revisados a los profesores y su realización práctica en la observación a clases, se pudo constatar que:

- No se establecen los niveles de asimilación dentro de la formulación de los objetivos.
- No se llega a la mayoría de las ocasiones hasta el nivel de asimilación productivo y creativo en la formación de la habilidad de expresión oral.
- Las tareas utilizadas en clases son en su mayoría “posibilitadoras” o de “desarrollo”, existiendo pobre uso de tareas realmente comunicativas.
- Se enfatiza en los componentes discursivos y lingüísticos en detrimento de los sociolingüístico y estratégicos.
- No se propician la auto ni la co-evaluación, por lo que en su mayoría los estudiantes no son capaces de monitorear su propio aprendizaje.
- A pesar que predomina la interacción alumno-alumno durante el proceso, esta no está diseñada para cubrir necesidades reales de comunicación.

Se aplicó a los estudiantes de una muestra tomada al azar entre los estudiantes del duodécimo grado (33 estudiantes) una batería de tests dirigida a conocer su actitud hacia de aprendizaje del idioma, el modo en que aprenden, así como sus resultados de aprendizaje. Al procesar la información obtenida se pudo constatar que:

- Las estrategias más frecuentemente usadas son las cognitivas, contrastando con un pobre uso de estrategias metacognitivas lo que hace más evidente la poca autonomía de los estudiantes.
- A pesar de existir un buen nivel de motivación hacia la asignatura los estudiantes se perciben a sí mismos tensos e inseguros en su mayoría a la hora de expresarse oralmente en Inglés.
- Existen desniveles evidentes en el desarrollo de algunas acciones dentro de la habilidad de expresión oral como son: relacionar forma—función—contexto, usar variedad de registros, monitorearse a sí mismos y enunciar con claridad.
- Fosilización en el uso de la lengua, los estudiantes solamente son capaces de usar un registro limitado de funciones y formas y no incorporan las nuevas formas.

- Los indicadores de coherencia y fluidez son los más afectados durante la expresión oral.
- Escaso desarrollo de la creatividad evidenciado en un lenguaje altamente reproductivo tendiente a ser cada vez más similar al texto base.
- Existe tendencia a la ejecución en la habilidad. En su mayoría los estudiantes responden a la caracterización hecha por Labarrere (1994) al plantear: "...la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del error y con pocas posibilidades para su reflexión crítica y autocrítica de lo que se aprende".

Todo lo anterior nos demuestra el insuficiente desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos, por lo cual se evidencia la necesidad de realizar la presente investigación.

Capítulo 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL SISTEMA DE TAREAS COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE LA EMCC DE PINAR DEL RÍO

Dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas se asume hoy con mucha fuerza el aprendizaje basado en tareas. Este está diseñado para propiciar al estudiante la máxima oportunidad para usar la lengua con un propósito específico, lo que pasando por un mayor desarrollo de la expresión oral de los estudiantes, tiene implicaciones reales en propiciar el desarrollo de su competencia comunicativa. El uso de las tareas comunicativas en el contexto de la enseñanza- aprendizaje de lenguas permite el uso de la lengua extranjera con fines lo más cercanos posible a la comunicación real, lo que estimula el aprendizaje del estudiante al comprender este que aprende con el propósito de resolver una situación problemática en un contexto comunicativo determinado.

En el contexto actual de la enseñanza de lenguas, se defiende con mucho énfasis el diseño de cada curso con un enfoque holístico o globalizador, capaz de integrar los componentes fundamentales del proceso docente-educativo. La tarea docente, como unidad organizativa de los diferentes componentes del proceso, constituye su célula fundamental. De este modo la tarea comunicativa constituye la célula fundamental de un proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas que tenga a la competencia comunicativa como su objetivo final. Las tareas constituyen además una vía material de la incorporación de la realidad a la clase, favorecen el protagonismo del estudiante y le brindan a este la posibilidad de utilizar los conocimientos que posee provenientes de otras materias o de la realidad circundante para la solución ya sea en el actuar personal o colectivo de los retos que la tarea le impone a cada momento.

La presente investigación se ha trazado como objetivo final el diseño de un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río. Para diseñarlo se hace imprescindible definir cuales son los fundamentos teóricos que desde la lógica de otras ciencias como la lingüística, la psicología

educativa y la pedagogía tributan a la enseñanza de lenguas extranjeras como didáctica específica, aportándole sus principios, categorías y leyes.

2.1 Las teorías lingüísticas de la enseñanza de lenguas como fundamento del sistema de tareas comunicativas

Lograr en los estudiantes la competencia educativa, constituye en la enseñanza de lenguas extranjeras el objetivo final. Este trabajo de investigación pretende contribuir a desarrollar en los estudiantes una expresión oral efectiva, que les permita llegar a ser comunicativamente competentes en la lengua inglesa. Para lograrlo, el sistema de tareas comunicativas que se propone debe tener sólidos basamentos teóricos desde el punto de vista de la lingüística.

A partir de la primacía del lenguaje oral, teniendo en cuenta la función de comunicación por excelencia del lenguaje y asumiendo esta comunicación como principio y fin de la enseñanza de lenguas, se hace necesario abordar para el diseño del sistema las teorías de competencia comunicativa, la teoría del contexto y la teoría de los actos del habla.

2.1.1 Teoría de la competencia comunicativa.

En la segunda mitad del siglo XX los lingüistas, en franca oposición a la lingüística estructural comienzan a buscar posturas donde la habilidad de uso de la lengua con propósitos comunicativos pasa a ocupar el rol central. Es precisamente en la década del 70, cuando aparece definida por Dell Hymes el concepto de competencia comunicativa. Este la define como “la habilidad que requiere el individuo para utilizar el lenguaje apropiadamente en cualquier circunstancia, y la persona que adquiere una competencia comunicativa, logra ambas cosas, el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua”.

Más adelante en la década del 80, basados en la redefinición de Hymes de “la competencia comunicativa como la capacidad que desarrolla el individuo para determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuando e incluye el uso correcto y apropiado de la lengua”. Canale y Swain, la definen como el resultado de cuatro grandes componentes o competencias:

- La competencia lingüística.

- La competencia sociolingüística.
- La competencia del discurso.
- La competencia estratégica.

La competencia lingüística tiene que ver con el conocimiento y dominio de los rasgos lexicales, morfológicos, sintácticos y fonológicos de la lengua y la manipulación de estos rasgos para formar frases y oraciones. Para que los estudiantes sean conscientes de la organización de los significados de la lengua que aprenden, deben conocer la relación entre la palabra y su contexto, es decir entre la connotación y el referente de cada una de ellas.

La competencia sociolingüística se define como la habilidad de producir y entender oraciones que son apropiadas en términos del contexto en que se estén utilizando, es decir el contexto en que ocurre la comunicación. Los factores que se pueden mencionar de la competencia sociolingüística son los marcadores de las relaciones y roles que desarrollan los interlocutores (status, rol sexual, rol social, confianza, registro y dialectos y acentos) y las normas de cortesía.

La competencia del discurso se relaciona con la habilidad para combinar e interpretar significados en relación con otras frases u oraciones para formar un todo significativo de textos orales o escritos de diferentes géneros. Se refiere a usar la lengua extranjera de manera organizada, estructurada y dispuesta de manera eficaz. Su producción debe ordenarse en función de los siguientes elementos:

- Tema / rema.
- Información nueva / información inédita.
- Circunstancias / hechos focalizados.
- Secuencia temporal y de causas / efecto.
- Habilidad para estructurar y organizar el discurso en relación con la organización temática, cohesión, progresión coherente, ordenación lógica, estilo, registro y eficacia retórica.

Por su parte, la competencia estratégica se refiere a las estrategias verbales y no verbales que utilizan los hablantes para iniciar, mantener, orientar, terminar o realzar la efectividad de la comunicación, así como para compensar el conocimiento imperfecto de las reglas gramaticales.

Las cuatro áreas de competencia deben constituir contenido de la enseñanza comunicativa de lenguas. Estas cuatro áreas de competencia, por tanto, al diseñar

un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la expresión oral, deben constituir dimensiones de la tarea comunicativa. Carlos Álvarez define la dimensión como “la proyección de un objeto o atributo en una cierta dirección”. Consideramos que las áreas de competencia deben constituir dimensiones de la tarea comunicativa, porque cada una de ellas tiene funciones y regularidades, sin embargo para que la comunicación sea efectiva estas deben interrelacionarse dialécticamente en el proceso.

La tarea comunicativa constituye la célula fundamental e indivisible del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, pero se manifiesta en las cuatro áreas de competencia, cada una de las cuales tiene identidad propia, pero que tienen que estar presente simultáneamente, relacionarse entre sí e influirse mutuamente para que la comunicación sea efectiva, es decir para lograr la competencia comunicativa. Para que exista un proceso de comunicación efectivo, como totalidad, tienen que estar presentes cada una de las dimensiones.

Por otra parte la teoría de las competencias comunicativas como fundamento teórico del sistema de tareas comunicativas determina que este sistema considere el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo final de la enseñanza de lenguas, conciba las cuatro áreas de competencia como dimensiones de la tarea y conciba tareas que faciliten la interacción comunicativa de los estudiantes mediante el trabajo individual, en pareja, pequeños grupos o equipos, así como la utilización de técnicas participativas que propicien esta interacción.

2.1.2 La teoría del contexto

A partir de los nuevos conceptos introducidos en la lingüística, en las décadas del 60 – 70 del siglo XX y como resultado también de la influencia de la teoría de la competencia comunicativa, se va abriendo paso la pragmalingüística, que estudia el uso de la lengua en la comunicación, es decir la relación lenguaje-contexto. Se comienza a resaltar entonces la importancia del contexto en la práctica lingüística. La pragmalingüística como disciplina de la lingüística define tres categorías fundamentales: la forma, el significado y el contexto.

El contexto desempeña el rol esencial en la comunicación y determina el uso de las formas lingüísticas, por esto constituye el concepto básico de la pragmalingüística. El objetivo de esta disciplina es precisar en un contexto específico el significado de

una expresión, ya que las expresiones adquieren su verdadera significación en el contexto. Como elemento central de la comunicación, el contexto tiene una serie de parámetros que incluyen:

- El conocimiento del papel social y el status.
- El conocimiento de la ubicación temporal.
- El conocimiento del medio o instrumento.
- El conocimiento apropiado del tema.
- El conocimiento del nivel de formalidad.
- El conocimiento apropiado de la competencia comunicativa.

El contexto determina el contenido y el carácter de la comprensión y la producción del lenguaje, de ahí su importancia en la enseñanza comunicativa de lenguas. Una misma frase puede tener significados diferentes de acuerdo al contexto sociolingüístico donde se produzca. El significado puede cambiar de acuerdo a la relación entre los participantes o de acuerdo a su intención al hablar o su motivo para hacerlo entre otros aspectos, esto condiciona la necesidad de no enseñar frases u oraciones aisladas, sino en un contexto donde se explicita su significado real.

La comunicación como actividad humana tiene al contexto social como el nivel más general, el cual determina el contenido y el carácter de la actividad y de las acciones que la componen. El contexto constituye así una unidad estructural y funcional, un microsistema que cumple importantes funciones orientadoras y reguladoras de la actividad y sus acciones.

Al diseñar el sistema de tareas comunicativas, el contexto:

- Debe ser utilizado como punto de partida para el reconocimiento, la práctica y la producción de la expresión oral porque es en él donde la oración adquiere su verdadero significado.
- Debe determinar el contenido de las tareas y el profesor debe enseñar a los estudiantes como determinar las funciones a ser utilizadas a partir del conocimiento de los parámetros del contexto, es decir establecer una relación forma- función- contexto que les permita lograr una expresión oral con corrección y propiedad y en última instancia les permita ser comunicativamente competentes.

2.1.3 La teoría de los actos del habla

Entre los primeros lingüistas en abordar la relación entre la comunicación y las funciones de la lengua aparecen Austin y Searl. Son ellos, los primeros en esbozar lo que se conoce como teoría de los actos del habla, donde cada expresión representa una actividad para lograr un fin. Searl define los actos del habla como unidades básicas o mínimas de la comunicación, es decir la lengua implica la realización de unos actos del habla, que responden a las reglas de uso de los elementos lingüísticos. El acto del habla es entonces lo que el hablante hace con la lengua, y constituyen para la enseñanza de lenguas su base sociolingüística.

Por otra parte Searl al establecer la relación forma- función pudo establecer que una misma forma puede ser utilizada para expresar varias funciones, así como una función se expresa mediante un variado registro de formas. Este autor presenta una clara taxonomía que tiene un pequeño número de tipos básicos del habla a partir de la intención del hablante. Él clasifica los actos del habla en representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos. Por su parte Passov (1989) los clasifica en informacionales, interpersonales y perceptivos. La autora de esta investigación se adscribe a la clasificación de Passov, por considerarla más abarcadora.

Hacia la década del 70 del siglo anterior, la teoría de los actos del habla comienza a tener un papel destacado dentro de la enseñanza de lenguas, al comenzar a difundirse un enfoque comunicativo en oposición a la enseñanza puramente estructural de años anteriores. Esta teoría propicia que el objetivo comunicativo del acto del habla pase a ser relevante dentro de la enseñanza. Los actos del habla constituyen la propia comunicación y ocurren en un contexto variado y bien definido.

El acto del habla tiene una función comunicativa que expresa el uso que hacemos del lenguaje, la función para la cual lo utilizamos. “Los hablantes dicen cosas porque quieren que algo suceda como resultado de lo que dicen. Ellos pueden querer agradar a su auditorio, dar información o expresar placer por algo... En todos estos casos ellos están interesados en lograr un propósito comunicativo” (Harmer J. 1997). La categoría de función comunicativa, que es la piedra angular de la teoría de los actos del habla, se relaciona con la categoría de noción que se refiere al léxico indispensable para ejecutar las funciones. Estas funciones y nociones están

determinadas por el contexto, lo que viene a demostrar la estrecha relación entre esta teoría y la del contexto. La teoría de los actos del habla guía al profesor hacia el objetivo de la enseñanza de lenguas: la función comunicativa. La expresión oral se basa en el uso de funciones comunicativas, por tanto para desarrollar la expresión en los estudiantes, al diseñar el sistema de tareas comunicativas:

- La función comunicativa es contenido de estas tareas y al propio tiempo, núcleo del objetivo de la enseñanza que es la comunicación, cada tarea comunicativa y el sistema de estas en su totalidad prevé la realización de un conjunto de funciones.
- La relación forma-función debe constituir un núcleo básico del sistema y estas deben vincularse al contexto para el logro de una expresión oral y eficiente, con propiedad y corrección.
- Las tareas deben ofrecer las oportunidades y condiciones necesarias para la realización de las funciones comunicativas.

Las teorías que constituyen el fundamento lingüístico del sistema de tareas comunicativas determinan además el objetivo y el contenido de estas. La competencia comunicativa constituye el objetivo final de la enseñanza de lenguas y por tanto el desarrollo de la habilidad de expresión oral que se pretende lograr con este sistema tributa a ese objetivo. Así mismo las cuatro áreas que componen la competencia comunicativa se conciben como dimensiones dentro de la tarea comunicativa. Las funciones comunicativas determinadas por el contexto constituyen el contenido ya que la expresión oral se basa en el uso de estas.

2.2 – Fundamentos psicológicos

Para diseñar el sistema de tareas comunicativas que constituye el objetivo de esta investigación es imprescindible definir las teorías psicopedagógicas que están presentes hoy en el modelo educativo cubano, podemos señalar que se ha adoptado como basamento psicológico de esta investigación el enfoque histórico-cultural de Vigotski y sus seguidores, así como la teoría de la actividad y dentro de ella la teoría de la actividad verbal de Leontiev, por la repercusión que ambas tienen en la enseñanza de lenguas.

2.2.1 El enfoque histórico-cultural de Vigotski

El enfoque histórico-cultural de Vigotski parte de reconocer que el desarrollo cognitivo tiene sus orígenes en la interacción entre las personas en la cultura, en la sociedad. Todos los procesos psicológicos personales comienzan como procesos sociales compartidos entre personas. El más claro ejemplo de esto es el lenguaje. Los procesos psicológicos en el hombre comienzan como procesos sociales, a partir de los patrones de su propia cultura. De este modo las interacciones sociales determinan qué es para cada cultura en particular agradable o desagradable, cómico o triste, determinan además si se mantienen categorías cognitivas muy amplias o muy estrechas.

De acuerdo con la teoría de Vigotski, el desarrollo ontogénico de la psiquis del hombre está determinado por las formas histórico-sociales de la cultura. “La cultura –según Vigotski (1983:145-6)- es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre, y por eso el planteo del problema sobre el desarrollo cultural nos introduce directamente en el plano social del desarrollo”. La teoría desarrollada por Vigotski nos demuestra que los determinantes de la actividad y la psiquis del hombre se encuentran en la cultura que se desarrolla históricamente. En otras palabras, las fuentes del desarrollo psíquico del individuo no se hallan en el individuo mismo, sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con otras personas, en su actividad colectiva y conjunta con ellos.

Para desarrollar su teoría Vigotski parte de los fundamentos de la teoría marxista, de la filosofía materialista dialéctica, es por lo que para él todas las funciones psíquicas superiores existen inicialmente en forma de relación social de las personas; es en el proceso de realización de la actividad, es decir en el proceso de comunicación donde se estructuran en el sujeto las diferentes funciones psíquicas que corresponden a las diferentes formas de la cultura. La apropiación por las personas de la cultura en el proceso de su actividad colectiva y su comunicación transcurre en formas históricamente establecidas como son la enseñanza y la educación. Desde el punto de vista vigotskiano, la enseñanza (entendiendo por esta el proceso de enseñanza-aprendizaje) y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico del hombre.

Para Vigotski a diferencia de los psicólogos que lo antecedieron, el aprendizaje es un proceso activo y social de construcción de conocimientos, habilidades y valores en el marco de alternativas donde se desarrolla lo cognitivo y lo afectivo. A su modo

de ver, el aprendizaje no sigue al desarrollo, sino que tira de él, “la instrucción solo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo”.

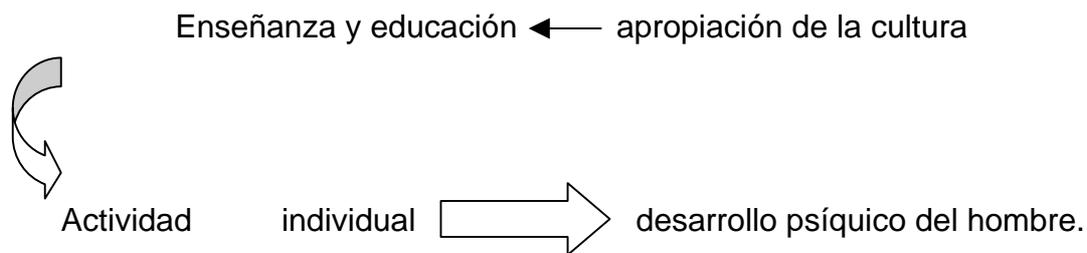
A Vigotski corresponde el mérito de haber determinado, en contraposición con lo hasta entonces sostenido por otros psicólogos, que el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual. En este proceso se revelan como mínimo dos niveles evolutivos, el de las capacidades reales del sujeto, y el de sus posibilidades de aprender con la ayuda de los demás. En este contexto de su teoría histórico-cultural donde Vigotski introduce en la psicología el concepto de “zona de desarrollo próximo”, es decir la distancia entre el nivel de desarrollo real de los sujetos (alumnos) y su nivel de desarrollo potencial. Este concepto designa las acciones que al inicio el individuo puede realizar exitosamente sólo en relación con otra persona, en la comunicación con esta y con su ayuda, pero que luego pueda llegar a cumplir en forma completamente autónoma y voluntaria. La zona de desarrollo próximo delimita el margen de incidencia de la acción educativa.

Esta definición aportada por Vigotski supone una transformación del proceso de aprendizaje ya que el estudiante deja de ser un receptor individual y pasivo que sustituye la acción por la palabra, para convertirse en un ente activo, capaz de construir su propio conocimiento en colaboración con los demás. C. Coll. citado en la Enciclopedia General de la Educación (T III: 1245), plantea al respecto: “La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar en su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo”.

La teoría de Vigotski sostiene el enfoque histórico del desarrollo de la psiquis humana y muestra las fuentes sociales de este proceso vinculadas a la actividad colectiva de las personas. De acuerdo con él, la determinación del desarrollo ontogenético del hombre tiene la siguiente estructura:

Actividad colectiva y comunicación → cultura





En el proceso de desarrollo histórico, esta estructura se llena de contenido concreto que transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en diferentes épocas, en distintas culturas. El desarrollo psíquico del hombre tiene un carácter histórico concreto, en tanto el contenido de la cultura, de la enseñanza y de la educación son históricamente variables. Es decir, el desarrollo psíquico del hombre presenta regularidades diferentes en distintas épocas históricas.

Como fundamento teórico del sistema de tareas comunicativas, el enfoque histórico-cultural de Vigotski tiene una serie de implicaciones metodológicas, a saber:

- Al considerar la enseñanza como fuente del desarrollo, explicita el carácter rector de esta en el desarrollo psíquico.
- La necesidad de la socialización y la cooperación en el aprendizaje.
- El aprendizaje como actividad social y proceso de realización del individuo.
- Las tareas del sistema deben posibilitar al alumno alcanzar su zona de desarrollo próximo y por tanto tener en cuenta las potencialidades educativas de cada actividad.
- Enfatizar en la comunicación como instrumento y actividad mediatizadora entre los sujetos y entre estos y el mundo circundante en el proceso de formación del conocimiento.

2.2.2 La teoría de la actividad verbal

La psicología soviética del siglo XX hizo grandes aportes a la psicología educativa. Vigotski y más adelante sus discípulos Leontiev, Beliyev, Luria y Galperin formularon la teoría de la actividad que constituye el punto de partida de la psicología marxista.

Toda actividad humana está dirigida a alcanzar el objetivo, el que a su vez se determina por un motivo o un sistema de ellos. La teoría de la actividad deja bien explícita la imposibilidad de aprender fuera de la propia actividad al establecer que los conocimientos como imágenes de los objetos, fenómenos, acciones, etcétera, nunca existen en la cabeza del hombre, fuera de alguna actividad, fuera de algunas acciones. Esta concepción de actividad parte de la definición de Marx que plantea que: “la actividad en su forma inicial y básica es la actividad sensorial práctica, durante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan la resistencia de esos objetos y actúan sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas” (Marx y Engels, 1963).

La concepción filosófica de la categoría de la actividad es rectora para la consideración de la comunicación como actividad verbal. La comunicación es por tanto la expresión efectiva de las relaciones sociales (materiales y espirituales) engendradas a partir de la actividad. En el proceso de comunicación, el hombre actúa recíprocamente con los restantes hombres e interactúa con el medio que lo circunda. La actividad verbal constituye una relación activa entre el hombre y el medio. La teoría de la actividad verbal consiste en lo esencial en considerar el habla, la comunicación como una actividad.

Desde el punto de vista psicológico, la teoría de la actividad verbal es el proceso a través del cual el hombre transmite y asimila la experiencia sociocultural, establece la comunicación y planifica sus actividades. Esta definición resulta de mucha utilidad en el proceso de la enseñanza de la lengua extranjera puesto que incluye los conceptos del lenguaje, el proceso y la situación los que forman parte del contenido. Este concepto de actividad verbal se opone al de conductismo verbal. El hombre no solo se adapta al medio, sino también lo asimila y lo transforma gracias a la capacidad de planificar y prever su actividad. La actividad verbal es el tipo de actividad en el cual el hombre utiliza el lenguaje como medio para interactuar con el mundo que lo rodea.

Esta teoría constituye la piedra angular de la enseñanza comunicativa de lenguas, al asumir que la comunicación constituye el objetivo, el contenido y el medio en la enseñanza de lenguas. Al respecto nos adscribimos a la definición de Zimnaya (Leontiev, 1982) que considera “la actividad verbal como sistema lingüístico, que se convierte en objeto de estudio y medio de comunicación, el proceso de recepción de información que constituye no sólo objeto de estudio, sino también objetivos en

términos de resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras, y la situación comunicativa, que forma parte del contenido y es a su vez la condición para la enseñanza tanto del sistema lingüístico como del mismo proceso de comunicación”.

Esta definición de Zimnaya enfatiza en la consideración de la comunicación y más particularmente la competencia comunicativa como el objetivo final de la enseñanza de lenguas, pero sobre la base de utilizar la propia comunicación como contenido de enseñanza y medio para lograr el objetivo final. La actividad verbal es la comunicación en sí misma, el sistema de lenguaje, el producto y el proceso de la comunicación, formado por fases bien definidas en las que la capacidad verbal se desarrolla dentro de las situaciones comunicativas.

La actividad verbal se compone de cuatro aspectos en los cuales se realiza: la audición (comprensión auditiva), la expresión oral, la lectura y la escritura. De ellos, dos son productivos: la expresión oral y la escritura, y dos son receptivos: la audición y la lectura. La competencia comunicativa se manifiesta por medio de estas cuatro habilidades comunicativas básicas. A través de estos aspectos, los hablantes realizan una serie de funciones que se convierten en los objetivos inmediatos de una clase, como son dar direcciones, dar instrucciones, invitar a alguien, etcétera, pero son a su vez contenido de las tareas comunicativas que aparecen en esa clase o sistema de clases.

La actividad verbal consta de habla interior y habla exterior. El habla exterior es la realización externa del lenguaje, mientras que la interior se manifiesta como una fase de la planificación en la actividad teórica y práctica.

La realización externa del lenguaje puede ser de forma oral o escrita y tiene lugar en un nivel productivo.

En los trabajos de Leontiev se ha revelado y descrito la estructura general de la actividad, sus mecanismos psicológicos y formas fundamentales, así como el proceso de su desarrollo. Los mecanismos psico- fisiológicos de concientización, memoria y participación permiten la realización de la actividad verbal. Estos mecanismos se relacionan estrechamente con los niveles de estructura de la actividad verbal. Para Leontiev la actividad tiene tres fases fundamentales: la de orientación y planificación, la de realización y la de control. Estas fases están estrechamente vinculadas con los componentes de la actividad, es decir con las necesidades, los motivos, los objetivos, las acciones, operaciones y condiciones. La fase de orientación y planificación se efectúa en el nivel léxico-semántico del

lenguaje, interiorizado. Este código se apoya sobre imágenes, esquemas, y solo facultativamente sobre palabras y combinaciones de palabras.

Las necesidades, los motivos y las tareas de la actividad orientan al hombre en la realidad circundante, la que es dada en forma de imágenes, de la percepción, de la memoria, de la representación y el pensamiento. El hombre en el plano de las imágenes realiza la búsqueda y la prueba de la tarea, para satisfacer una determinada necesidad (es por eso que el cumplimiento real de las acciones y las operaciones entra en la fase ejecutiva de la actividad). El pensamiento es el objeto del contenido psicológico de la actividad verbal. El determina la actividad en su totalidad de forma tal que el lenguaje es medio, y el habla es el procedimiento de formación y formulación del pensamiento.

Vigotski (1960) resume la organización estructural de la actividad verbal en las siguientes tesis:

- El lenguaje debe ser considerado una acción verbal insertada en la actividad productiva y cognitiva del hombre.
- La actividad como un todo es orientada hacia un motivo. Un motivo o una jerarquía de ellos impulsa al hombre a establecer sus metas de antemano.
- La actividad verbal debe estar asociada con las solución de problemas cognitivos, de esta forma el lenguaje es usado como un medio para la resolución de problemas.
- La fase de orientación y control incluye una actividad de orientación de cualquier complejidad. La comprensión del texto es un requisito previo para la acción verbal que incluye la planeación del enunciado en un nivel semántico del lenguaje. Este es basado en imágenes y esquemas y en muy raras ocasiones en palabras y combinaciones de estas.
- La fase de realización incluye un plan gramatical.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras la formación de las acciones y operaciones verbales pasa por las siguientes etapas:

- Actividad consciente (atención a la forma y significado del material lingüístico).
 - Control consciente (auto verificación de que se ha empleado la forma correcta y se ha comprendido bien).
 - Actividad automatizada (ejercitación).

- Dominio de la expresión espontánea.

Al diseñar el sistema de tareas comunicativas, por tanto se debe lograr una secuencia que propicie el avance de los estudiantes de una etapa a otra, hasta lograr el dominio de una expresión oral espontánea, al menos en un nivel elemental de competencia comunicativa.

Desde el punto de vista teórico y práctico, la teoría de la actividad verbal ofrece en lo fundamental una posibilidad incalculable para la comprensión de los mecanismos psicológicos que subyacen en la expresión oral.

En el contenido psicológico de la actividad verbal Leontiev (1974) distingue los siguientes componentes:

- El objeto – Es el pensamiento como forma de reflejar las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, y él determina a la actividad en su conjunto.
- El medio – Es la lengua en particular, formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos. La lengua constituye el medio para expresar el pensamiento. Leontiev señala que la tarea de la enseñanza es llevar los componentes de la lengua hasta el nivel de las habilidades del habla.
- El procedimiento – Es el habla para formar y formular el pensamiento. En su relación con el proceso de la actividad verbal, la unidad de lengua y habla forman un mecanismo interno para la realización de los procesos de comprensión auditiva, expresión oral y escrita y comprensión de lectura.
- El producto – Es aquello que objetiviza, materializa la acción, en el caso de las formas productivas se trata de los enunciados orales o el texto escrito. El producto puede considerarse como objetivo.
- El resultado – Es la relación del sujeto o del interlocutor ante los estímulos verbales. En la actividad verbal se da la unidad de forma y contenido. También forman una unidad los factores materiales (externos) y los factores psíquicos (internos).

A través de la actividad verbal se controlan los procesos de comprensión y producción de la lengua que se estudia. Un alto nivel de actividad verbal sólo es posible por la correlación entre los conocimientos, hábitos y habilidades.

Considerar la comunicación como actividad, significa enseñarla como proceso y resultado que sintetiza los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer del hombre. De esta concepción se deriva además el hecho de que los alumnos no pueden aprender a comunicarse al margen de la actividad práctica. El único medio posible de aprender a comunicarse es mediante la realización del propio proceso de comunicación.

2.3 Fundamentos pedagógicos del sistema de tareas comunicativas

Los fundamentos teóricos y científicos que sustentan el sistema de tareas comunicativas serían insuficientes si no se incluyen entre ellos los fundamentos pedagógicos que sirven de base a la planificación y organización del proceso docente-educativo.

Al diseñar el sistema de tareas comunicativas, es preciso tener en cuenta que este se inserta un modelo pedagógico con profundas raíces históricas y en cuyo devenir actual han influido además de manera electiva las tendencias pedagógicas más avanzadas. El modelo pedagógico cubano cuenta en sus raíces históricas con figuras tan relevantes como el padre José Agustín Caballero, quien constituyó un primer paso hacia la búsqueda de un pensamiento pedagógico propio. La continuidad histórica estuvo en la figura del presbítero Félix Varela, de quien se ha dicho que fue quien nos enseñó primero en pensar.

Félix Varela fue capaz de adelantarse a su época en la aplicación de un sistema educativo basado en la psicología, la elevación de la personalidad del niño, el derecho de la mujer a la educación y la fusión del trabajo y el estudio. Su obra pedagógica tuvo su continuidad en la de José de la Luz y Caballero. En el ideario pedagógico de Luz y Caballero, se destacan sus ideas acerca de los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía: la escuela como institución social, la relación entre el sistema educacional y las condiciones históricas concretas imperantes en el país, la formación del maestro cumplir su misión histórico-social y la necesidad de convertirse en verdaderos ejemplos para sus alumnos.

Luz y Caballero en su época fue capaz de ver la estrecha relación entre objetivo, contenido y método en el proceso de enseñanza al plantear: “Yo considero al método como el instrumento que combina el orden con el que han de estudiarse las materias que necesariamente ha de abrazar un instituto de enseñanza en el cual ha de superarse un objeto dado”. Esta concepción integral marca un hito en la historia de la pedagogía cubana.

Más adelante resalta por su vigencia e importancia la figura de nuestro Héroe Nacional, cuyas ideas constituyen pilares de la educación en Cuba. Como bien reconoce Cintio Vitier en el prólogo a los Cuadernos Martianos III, la obra de José Martí tiene un carácter formativo, el compromiso social de la educación y la unidad

de la teoría con la práctica. Martí definió magistralmente la función de la escuela cuando expresó: “Puesto que ha vivir viene el hombre, la escuela debe prepararlo para la vida” (Martí, 1961). Martí además se refirió a la necesidad de estar abiertos al mundo pero siempre conservando la autóctono, lo nuestro. “Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”. Es por eso que en nuestro modelo pedagógico han encontrado eco las ideas de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y más recientemente Paulo Freire.

No es posible hablar del modelo pedagógico cubano sin referirse a la obra de Varona quien con singular maestría constituyó el puente entre las ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX. Son significativos además los aportes hechos a nuestro modelo pedagógico por el Comandante Ernesto Che Guevara, quien se refirió a la formación intelectual, política e ideológica, moral y estética del hombre nuevo, y por nuestro Comandante en Jefe quien ha estado al frente de la puesta en práctica de los más renovadores conceptos desde el punto de vista de pedagogía en nuestro país y a quien se deben conceptos tan novedosos en el ámbito de la política educacional como el concepto de cultura general integral.

En el panorama actual del desarrollo de la pedagogía cubana, sobresale por sus aportes Carlos Álvarez de Zayas, cuya teoría de los procesos conscientes constituye también uno de los fundamentos pedagógicos del sistema de tareas.

2.3.1 Teoría de los Procesos Conscientes

La teoría de los procesos conscientes, elaborada por Carlos Álvarez, se basa en la teoría didáctica elaborada por el propio autor y propone todo un sistema de leyes y categorías, un enfoque sistémico estructural, causal dialéctico y genético. Esta teoría fue concebida desde los postulados de la educación superior, pero sus principios, leyes y categorías pueden aplicarse a otro tipo de enseñanza.

La teoría de los procesos conscientes establece dos leyes fundamentales; la primera manifiesta el vínculo del proceso, del objeto con el medio, es decir establece las relaciones externas, mientras que la segunda establece la relaciones internas entre los componentes del proceso que determina su jerarquía y también su comportamiento.

A partir de este enfoque se establecen las definiciones de cada uno de los componentes de los procesos conscientes.

El primer componente de todo proceso consciente es el **problema**, el cual tiene un carácter objetivo. Para que exista un problema, se requiere de la presencia de la necesidad en los sujetos que participan en el proceso social, lo que tiene una naturaleza subjetiva. El problema es la situación que se manifiesta en un objeto (parte de la realidad objetiva) y que genera una necesidad en un sujeto que se relaciona con dicha situación.

En la práctica social, el hombre actúa sobre la realidad, precisando en ella a un determinado **objeto**, segundo componente del proceso. Para el proceso docente-educativo, la realidad se transforma con la intención de la formación de los sujetos que en ella participan, es decir el medio de transforma inmerso en el proceso docente-educativo, para que sumidos en dicho proceso, se formen los hombres.

El **objetivo** del proceso formativo, denominado encargo social, consiste en la necesidad de preparar a los ciudadanos con determinada formación, conocimiento, capacidades, convicciones y sentimientos para actuar en un contexto social, en una época dada.

El **contenido** es aquel aspecto de objeto necesario e imprescindible para que una vez que sean del dominio del estudiante puedan alcanzar el objetivo en el desarrollo del proceso. El contenido es el cuarto componente del proceso.

Este proceso debe tener un cierto orden, una determinada secuencia. A esta secuencia u ordenamiento se le denomina **método** y constituye el quinto componente. Es el método es el orden interno del proceso, el que está determinado por el objeto de estudio (por su estructura y relaciones), por el proceso mismo del conocimiento y la transformación que se requiere lograr en los estudiantes.

Al sexto componente del proceso, vinculado con los aspectos organizativos del mismo se le denomina **forma** de enseñanza. El **medio** son aquellos instrumentos, que son utilizados por los sujetos para transformar el objeto y constituye el séptimo componente del proceso. El **resultado** es el componente que expresa las transformaciones que se lograron alcanzar en el escolar, es el producto que se obtiene en el proceso y su octavo componente. Los componentes (problema – objeto – objetivo – contenido – método – forma – medio y resultado) son por su importancia categorías del proceso.

La primera ley de los procesos conscientes relaciona el medio con el proceso, vincula la necesidad social, el problema con lo que se aspira alcanzar en la transformación del sujeto, el objetivo del proceso. Ese vínculo es de naturaleza dialéctica contradictoria. La contradicción que se genera entre el problema y el objeto se resuelve mediante la transformación del objeto, que posibilita la formación del estudiante. El problema es la situación inicial del proceso, el objeto; el objetivo es la situación final de ese objeto. El proceso son los estadios en que se va transformando el objeto del estadio inicial al final, la secuencia de los estadios del objeto.

La segunda ley, relaciona internamente los componentes del proceso, entre el objetivo y el contenido con el método. Esta ley determina la dinámica del proceso. La cuestión radica en como desarrollar el proceso, actuando sobre un determinado contenido para lograr el objetivo. Una vez que ha sido precisado el objetivo, este se convierte en el elemento rector del proceso docente-educativo porque expresa aquellas habilidades y conocimientos que hay que formar en el estudiante. A partir del objetivo se precisa el contenido. La relación objetivo-contenido expresa el método que posibilita alcanzar el objetivo.

El objetivo constituye el objeto idealizado y modificado como totalidad, mientras que el contenido lo analiza, lo deriva, lo detalla; el hombre actuando conscientemente con dicho contenido mediante el método arriba al objeto. El objetivo, el contenido y el método son expresiones del proceso, de ahí su identidad, es lo que los une y a la vez lo hace distintos, es lo que genera la contradicción, el primero como síntesis, el segundo como análisis de sus elementos constituyentes y el tercero como estructura. Los componentes solo tienen sentido cuando se estudian inmersos en las relaciones con otros componentes. Las relaciones son las leyes que determinan el comportamiento, el desarrollo de los procesos. La ley es la relación entre los componentes del proceso o entre este y el medio, es a partir del estudio de las relaciones, que se puede entender la estructura del objeto de estudio, así como su movimiento.

Al integrar las leyes de la Teoría de los procesos conscientes, es decir viendo conjuntamente las relaciones internas y externas presentes en el proceso docente-educativo de la lengua inglesa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos, su cumplimiento puede apreciarse del modo siguiente:

El problema lo constituyen las limitaciones que presentan los estudiantes para lograr la competencia comunicativa oral en idioma inglés este problema se da en un objeto que es el proceso docente-educativo del idioma inglés en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos, su objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos, el contenido es el proceso de comunicación de la lengua inglesa, expresado en las relaciones forma – función – contexto; el método que se propone es el enfoque por tareas comunicativas. En el proceso es imprescindible la utilización de diferentes medios que a la par de apoyar la aplicación del método, posibilitan la transformación del objeto, entre ellos textos, audio casetes, tarjetas, etcétera. Este proceso se realiza de diversas formas y requiere de una valoración sistemática de los resultados del proceso, es decir de la evaluación, que en este caso incluye además la auto y la co-evaluación.

Del anterior análisis se infiere que en el proceso docente-educativo de la lengua inglesa están presente todos los componentes.

En los procesos conscientes, los componentes y categorías adquieren significación cuando entre ellos se establecen relaciones, esto es que por sí solos no permiten una identidad del proceso.

Como categoría pedagógica, la de los procesos conscientes nos permite sustentar el sistema de tareas sobre la base de fundamentos didácticos que tributan eficientemente a la formación de las nuevas generaciones de oficiales.

2.3.2 Otros fundamentos pedagógicos

Como didáctica especial, la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, revela en un primer acercamiento a los principios didácticos como aspectos generales de la estructuración del contenido organizativo-metodológico de la enseñanza.

Estos principios, cuya vigencia va más allá de la enseñanza del inglés, ejercen su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, en todos sus aspectos y tareas y a la par de determinar el carácter y la estructura de la materia de enseñanza resultan esenciales para su selección y organización. Los principios didácticos constituyen un sistema, por lo que se determinan y se penetran mutuamente, ellos son:

- Principio de la cientificidad.
- Principio del aprendizaje educativo.
- Principio de la percepción sensorial directa.
- Principio de la sistematización.
- Principio de la sistematicidad.
- Principio de la accesibilidad.
- Principio de la asequibilidad.
- Principio de la asimilación activa y consciente.
- Principio de la consolidación o solidez de la asimilación de los conocimientos.
- Principio del estudio independiente.

Estos principios didácticos generales se complementan con principios de la metodología especial de lenguas extranjeras. Los principios particulares de la enseñanza de lenguas extranjeras concretan y precisan el contenido de los principios didácticos generales a la vez que incluyen las exigencias específicas de esta enseñanza. Ellos constituyen fundamentos metodológicos esenciales y son:

1. La concepción de la lengua como medio de comunicación. A este también se le identifica como principio de la comunicabilidad que es una categoría de la metodología que se refiere a enseñar la lengua como medio de comunicación, y se sustenta en la idea de que el lenguaje se desarrolla solo mediante la comunicación activa en sociedad. En la enseñanza de lenguas extranjeras la comunicación tiene que ser a la vez objetivo y vehículo de la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. La funcionalidad como criterio rector para la selección del material lingüístico: se basa en la idea de que no puede ser enseñado el idioma en su totalidad, por lo que es preciso seleccionar lo más útil y funcional, que es lo más frecuente en la comunicación de acuerdo a los temas seleccionados y al a plenitud con que sirven a situaciones reales de comunicación.
3. El reconocimiento de la primacía del lenguaje oral: la primacía del lenguaje oral radica en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. Esto implica concederle prioridad a la formación de los mecanismos de comprensión auditiva y expresión oral.
4. La presentación temático situacional del material: la concepción del lenguaje como medio de comunicación y el principio de la comunicabilidad exigen que el

material lingüístico sea representado de modo que refleje su empleo en la comunicación real. Las situaciones y temas que se le presenten al alumno deben ser las más cercanas posible al contexto real de la comunicación y permitirles a los estudiantes aprender a hablar hablando, demostrarles la utilización práctica de la lengua que aprenden.

5. La orientación práctica de los objetivos instructivos: los conocimientos, las convicciones, las actitudes que se derivan del aprendizaje de una lengua extranjera solo pueden desarrollarse necesarias para el uso práctico del idioma. Al considerarse el uso práctico del idioma como condición indispensable para el logro integral de los objetivos de su enseñanza, es evidente que hay que partir de la orientación práctica de estos.

6. La competencia comunicativa como objetivo final de la enseñanza de lenguas: la competencia comunicativa implica el desarrollo de las habilidades orales y escritas para recibir, analizar y construir mensajes. Toda clase de idioma debe tributar al desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas, es decir comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. La competencia comunicativa trasciende la enseñanza de lenguas extranjeras ya que al ser transferibles los hábitos y habilidades adquiridos en una lengua a otra, contribuye al mejoramiento de la expresión oral en la lengua materna, lo cual constituye uno de los objetivos finales de la enseñanza preuniversitaria en nuestro país.

El auge en el mundo del enfoque comunicativo como metodología de enseñanza de lenguas extranjeras trajo consigo otros cinco principios. Estos fueron propuestos por Keith Morrow (1981) y O. Wilkins (1983), y nos afiliamos a ellos por considerarlos consecuentes con nuestra propuesta del sistema de tareas comunicativas:

1. Saber lo que está haciendo (know what you are doing). El eje de cualquier clase debe ser el desarrollo de alguna actividad en la cual el estudiante tenga algo que hacer con la lengua extranjera. Este principio hace énfasis en centrar la atención en enseñar al alumno como hace cada operación, cada acción en el idioma extranjero. Es importante que el estudiante al final de la clase puede ver claramente que puede hacer algo que no era capaz de hacer al iniciar, y que ese “algo” es comunicativamente útil.

2. El todo es más que la suma de las partes (The whole is more than the sum of the parts). Este se refiere a que debe operar con la lengua tal

como sucede en la vida real y dentro de situaciones reales. La comunicación no puede ser analizada fácilmente en sus partes componentes sin que se destruya su naturaleza. Existen tres procesos que durante la clase de idioma deben ser incorporados en los procedimientos de enseñanza y son: a) Information gap (vacío de la información), que se refiere a la información que posee uno de los interlocutores y de la cual carece el otro, lo que provoca una necesidad real de comunicación para tratar de llenar ese vacío; b) Elección múltiple (multiple choice) se refiere a la posibilidad de los hablantes de seleccionar que van a decir y en que forma; c) retroalimentación (feedback), que hace referencia a la posibilidad de los Interlocutores de verificar si la comunicación ha sido o no efectiva.

3. Los procesos son tan importantes como las formas (The processes are as important as the forms). Es decir en una clase comunicativa se deben replicar los procesos comunicativos, de forma tal que la práctica de las forma tenga lugar dentro de un marco comunicativo. Se deben desarrollar estrategias y habilidades para usar la lengua con el fin de comunicar significados tan efectivamente como sea posible en situaciones concretas. Se le dar más importancia al significado y al uso del idioma dentro de un contexto particular específico que a la simple manifestación de estructuras y se debe buscar y promover el uso de tareas comunicativas para ser realizadas a través del uso de la lengua en lugar de simples ejercicios sobre formas lingüísticas.

4. Aprender haciendo (To learn it do it). Se debe hacer un énfasis mayor en el aprendizaje. El aprender es responsabilidad del estudiante. Significa involucrar al alumno en lo que hace, en buscar soluciones, alternativas, para lo cual debe evaluar su retroalimentación y tener en cuenta el resto de los procesos anteriores. Las actividades (tareas comunicativas) deben llevar al estudiante al estudiante a hacer cosas, resolver problemas, tomar decisiones. De la única manera que se aprende a comunicar es practicando actividades comunicativas.

5. Los errores no son siempre errores (Mistakes are not always mistakes). Los errores, en cierto sentido demuestran grados de aprendizaje en el estudiante. El enfoque comunicativo requiere ser flexible al manejar y corregir los errores de acuerdo a los niveles en el proceso de aprendizaje. El profesor debe conocer cómo, cuándo qué tipo de errores deben ser corregidos. Se puede ser tolerante con lo errores triviales de gramática o pronunciación en tanto estos no

impidan la comunicación. Correr el riesgo de equivocarse es necesario para que los alumnos puedan experimentar con la lengua que aprenden. Por tanto, conviene fomentar que quieran ir más allá de lo que les permite su nivel de capacitación lingüística sin miedo a ser sancionados por cometer errores.

La interrelación e integración de los principios de los principios antes analizados contribuye como fundamento pedagógicos del sistema de tareas al desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

2.4 La comunicación y el proceso docente- educativo de la habilidad de expresión oral

La comunicación es un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se produce como parte de la actividad, es por tanto un factor fundamental desde el punto de vista social en el desarrollo del hombre, tanto en lo psíquico, como en lo sociológico. La comunicación presupone un proceso bilateral de intercambio de significados entre el emisor y el (los) receptor(es). Durante el proceso de comunicación oral los roles cambian alternativamente, por lo que es más factible hablar de un emirec (emisor – receptor). La efectividad comunicativa requiere la implicación del emisor y el receptor en el proceso de interacción y que estos activen distintos saberes que les permitan actuar como interlocutores competentes. Las inferencias compartidas por el emisor y el receptor aseguran la interacción porque son la base de los procesos de construcción de significados que permiten comprender / interpretar y formular / expresar ideas y contenidos que rebasan el sentido estricto de sus palabras.

La comunicación se concibe como resultado de un proceso de interacción y su intención y sus efectos no se limitan a la simple transmisión de datos. La información que se transmite suele ser matizadamente rica en su formulación e intenciones. En los actos de comunicación no solo se dice, sino que también se hace, se proyectan intenciones, se consideran supuestos, se analizan las reacciones, se ofrece y se espera una determinada actitud, se ordena y se sugiere, y se pretenden modificaciones intelectivas, afectivas o de otro tipo en el interlocutor.

Como proceso o habilidad macro, la comunicación está integrada por cuatro habilidades generales; dos productivas: expresión oral y expresión escrita y dos receptivas: comprensión auditiva y comprensión de lectura. Es significativo señalar que receptivo no indica pasivo, porque tanto en los casos de habilidades

productivas, como receptivas, los sujetos están envueltos en un proceso activo de negociación de significados. Los procesos de codificación y descodificación, de producción y recepción giran en torno al signo lingüístico y se desarrollan en el discurso que es la unidad clave de la relación entre los elementos lingüísticos. La diferenciación entre las cuatro habilidades comunicativas se organiza desde la perspectiva del código oral o escrito y desde los procesos de recepción - producción. En la práctica, la aplicación de cada una de estas habilidades requiere de la integración de estrategias y saberes compartidos por la comunicación y los convencionalismos de uso. La competencia comunicativa se convierte así en el factor globalizador de los saberes que permiten la interacción lingüística.

El científico B. Lomov (citado por González Castro, 1989:8) plantea que existen tres niveles de desempeño de la comunicación humana: un micronivel, un mesonivel y un macronivel).

El micronivel se refiere a los actos aislados de un sujeto en particular y a sus relaciones personales y constituye el escalón más simple del proceso comunicativo. En este nivel comunicativo predominan las preguntas y respuestas y las formas lingüísticas implicadas son sencillas y directas en términos generales. En el micronivel, el sujeto asume los contenidos informativos a un nivel individual y se representa a sí mismo.

El mesonivel es el acto de comunicación en grupos más o menos aislados. En este tipo de comunicación lo esencial es el tema o contenido que se transmite y en ella se crean las bases para la socialización de las relaciones humanas. Las relaciones comunicativas en el mesonivel establecen la dinámica bajo la cual se mueve y actúa un grupo dado.

El macronivel va encaminado a establecer relaciones inherentes a grupos sociales dados y expresa la relación entre la conciencia social y la individual. En este nivel el sujeto o grupo de ellos adquiere conciencia de su pertenencia a un

sector grande de la sociedad al cual le atan vínculos naturales, psicológicos y funcionales.

En todos los sujetos se establecen indistintamente los tres niveles de comunicación y en cada uno de ellos se asumen las posiciones de contenido y forma que le son inherentes. Los procesos de comunicación que se dan en el ámbito escolar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, tienen lugar en el micronivel y en algunos tipos de tareas en el mesonivel.

La comunicación cumple tres grandes funciones: la cognoscitiva – informativa, la afectiva y la reguladora.

La función cognoscitiva – informativa se refiere a conocer o informar algo. González Castro (1989:10) señala: “... A través de ella se proporciona al individuo todo el caudal de la experiencia social e histórica, así como se proporciona la formación de habilidades, hábitos y convicciones”.

La función afectiva se relaciona con expresar motivaciones, sentimientos, estados de ánimo, actitudes. Ella es de suma importancia en la estabilidad emocional de los sujetos y en su realización personal.

La función reguladora se refiere a regular la conducta propia o de otros. Gracias a la función reguladora se establece la retroalimentación que hay en todo proceso comunicativo, tanto para que el emisor pueda saber el efecto que ha provocado su mensaje, como para que el sujeto pueda evaluarse a sí mismo y a la vez conocer si fue efectiva o no la comunicación.

La comunicación tiene en el lenguaje su vía de realización práctica. El lenguaje oral que es el que nos ocupa en la presente investigación, es por su modo de transmisión de la información menos denso, lo cual tiene implicaciones directas tanto en las estructuras sintácticas, como en la selección del vocabulario que utiliza.

El lenguaje tiene como función fundamental la transmisión de información. A esta función de transmisión de información se le denomina **función transaccional** del lenguaje. Esta es más típica del lenguaje escrito, lo que no

significa en modo alguno que el lenguaje oral no la cumpla también. Para la realización de la función transaccional del lenguaje, lo importante es que el mensaje esté claramente expresado, porque el propósito del productor del mensaje es transmitir información. El lenguaje transaccional está “orientado al mensaje”.

Sin embargo, el lenguaje oral cumple fundamentalmente una función interaccional. El lenguaje primordialmente interaccional está “orientado al receptor”. En el lenguaje interaccional se usa un vocabulario mucho menos específico. La intención fundamental de este tipo de lenguaje es mantener las buenas relaciones entre los participantes en el intercambio comunicativo y entre otros se caracteriza por la profusión de acuerdos y afirmaciones y el cambio casi constante de temas. En muchos casos el oyente solo está parcialmente procesando el mensaje que recibe, es decir recogiendo la información general de lo que se le está diciendo.

El lenguaje oral primordialmente transaccional está frecuentemente relacionado con lograr que se hagan cosas en el mundo real _ un jefe le da una orden a un subordinado, un oficial explica como funciona un tipo de armamento, alguien pide permiso para entrar a la clase, etc. En todos los casos al hablante le preocupa la claridad del mensaje, es importante que el oyente lo reciba correctamente, y el hablante puede resultar disgustado, desilusionado o molesto si el oyente no lo comprende correctamente. Cuando el mensaje es la razón para la expresión oral, este debe ser inteligible. En los intercambios transaccionales, donde la transferencia de información es la razón primordial del discurso, el lenguaje debe ser más claro y más específico que en las situaciones puramente interaccionales. El lenguaje transaccional, usado para transmitir información puede ser enseñado en el contexto de una tarea transaccional específica.

Cualquier sujeto normal, en una cultura cualquiera adquiere fácilmente la habilidad de participar en intercambios comunicativos puramente interaccionales, pero los hablantes generalmente tienen dificultades

considerables para lograr claridad cuando en el intercambio está mezclada la función transaccional del lenguaje. Es obvio que los estudiantes de inglés que requieren desarrollar la habilidad de expresión oral, necesitan ser capaces de utilizar correctamente la función transaccional.

Cuando se usa el lenguaje con un objetivo transaccional es importante que los estudiantes sepan aclarar que es lo que realmente quieren expresar. Generalmente se aprecia que no existen dificultades notables al expresar las intenciones transaccionales del hablante si lo que quiere expresar es corto, sin embargo a medida que aumenta la complejidad y la extensión de lo que se quiere decir, aumentan las dificultades para emitir este mensaje con claridad. Es decir, la duración de los turnos de intervención durante el intercambio comunicativo tiene una incidencia directa en el grado de complejidad para producirlos. Un turno de intervención corto no demanda mucho del hablante, pero es obvio que un turno largo de intervención es más demandador.

Cuando el hablante necesita explicar como funciona algo, justificar un hecho, describir a alguien, etc. tiene la responsabilidad de crear una secuencia estructurada de expresiones que deben ayudar a quien lo escucha a crear una representación mental coherente de lo que se está diciendo. Esto tiene implicaciones directas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues hace imprescindible que los profesores tengan este hecho en cuenta para que, al preparar las tareas comunicativas a utilizar en el aula, incluyan tareas que demanden de los estudiantes turnos largos y cortos de intervención.

Un hablante que solo sea capaz de producir turnos cortos de intervención no será capaz de alcanzar la competencia comunicativa que es el objetivo final de la enseñanza de lenguas. Como resultado de un aprendizaje efectivo en la lengua extranjera, los estudiantes "... deben dominar un rango de habilidades desde tomar parte en turnos cortos de intervención en conversaciones

primariamente interaccionales, hasta producir largos turnos transaccionales”. (Brown y Yules, 1998: 22).

El proceso de desarrollo de la habilidad de expresión oral debe tener en cuenta ambas funciones del lenguaje en su interrelación y combinarlas lo más posible. Concentrarse en una sola de las formas traería como consecuencia que los hablantes no sean capaces de combinar ambas funciones de modo natural en la producción oral.

Por las características propias del programa que reciben, que enfatiza en la función interaccional del lenguaje, los estudiantes de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río evidencian en su mayoría un pobre desarrollo de la función transaccional del lenguaje.

Desarrollar la habilidad de expresión oral, requiere conocimientos del sistema lingüístico, habilidades en el dominio del lenguaje (habilidades lingüísticas) y habilidades en su funcionamiento como discurso (habilidades comunicativas). Sánchez Orben(1989) define como habilidad al sistema de acciones psíquicas y prácticas que permiten una regulación racional de la actividad, señalando además que la habilidad es el resultado de la sistematización de las acciones dirigidas a un fin consciente.

Según Finocchiaro (1989:140), con el objetivo de expresarse oralmente, el sujeto debe realizar una serie de acciones psíquicas y prácticas interrelacionadas que deben ocurrir simultáneamente, ellas son:

- a- Debe pensar en las ideas que quiere expresar, lo mismo para iniciar una conversación, que para responderle a un interlocutor anterior.
- b- Debe cambiar la lengua, los labios y la `posición de las mandíbulas para articular apropiadamente los sonidos.
- c- Debe estar seguro de las expresiones funcionales apropiadas, así como de las características gramaticales, lexicales y culturales necesarias para expresar la idea.

d- Debe ser sensible a cualquier cambio en el “registro “ o estilo necesitado por la persona con quien conversa y la situación en que la conversación tiene lugar.

e- Debe cambiar la dirección de su pensamiento sobre la base de las respuestas de la otra persona.

Cada una de las cuatro habilidades que integran la comunicación se define según una serie de rasgos observables en la actuación lingüística del alumno o en el propio proceso de aprendizaje. Los rasgos que describen al proceso de expresión oral son los siguientes:

❖ **Planificación.**

- _ Determinación de la situación de interacción: espontánea o coloquial o bien situaciones específicas (participación en debates o exposiciones entre otras)
- _ Determinación de la finalidad de la intervención.
- _ Previsión de los recursos genéricos de la coherencia conversacional y de recursos específicos: sentido figurado, doble sentido, ironía, intencionalidad, etc.
- _ Elaboración de guiones para intervenir oralmente.

❖ **Planificación pragmática.**

- _ Organización del discurso según los tipos de interlocutores, contexto e intencionalidad.
- _ Alternativas de la conversación: pregunta, respuesta, mantenimiento de la conversación.
- _ Previsión y selección de la información en relación con las intenciones y necesidades de la situación comunicativa concreta.
- _ Exposición de la información con el máximo de sinceridad y veracidad.
- _ Enunciación de la información con claridad, brevedad y orden.

❖ **Planificación lingüística.**

- _ Organización lógica del discurso.
- _ Empleo apropiado de las formas lingüísticas adecuadas al nivel de aprendizaje y al tipo de comunicación oral.
- _ Coparticipación en la obtención de información y en la construcción del significado a través de la formulación de preguntas, aportación de nuevas informaciones, matices, cuestiones, intercambio de ideas, experiencias y sentimientos.
- _ Mantenimiento de la atención y el respeto de los turnos de intervención, evitando las interrupciones.

❖ **Textualización.**

- _ Organización y aplicación de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) específicos para organizar, estructurar y dotar al discurso de fluidez, corrección y adecuación de la pronunciación.
- _ Formulación del contenido con coherencia lingüística (uso adecuado de los componentes textuales, gramaticales, prosódicos y de entonación) y paralingüística (uso adecuado del tono y el ritmo y empleo de reguladores y apoyos conversacionales)

2.5 La tarea comunicativa

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es el que ha mostrado mayor aceptación en los últimos años entre los profesores e investigadores vinculados a esta esfera del saber. En los años 80 del pasado siglo nace como propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de idiomas un enfoque basado en tareas. Este constituye un intento de buscar la comunicación real en el aula para las personas que estudian una lengua extranjera y que no tienen la posibilidad de utilizarla en situaciones auténticas y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades en el aula. Uno de

los primeros en argumentar la efectividad de las tareas como estímulo para el aprendizaje fue Allwright (1981) quien cuestionó la necesidad de la instrucción del lenguaje y enfatizó en la necesidad del uso real del lenguaje. Las premisas de este modelo se definieron en los trabajos de autores como Long (1985, 1989), Kramsch (1984), Breen y Candlin (1984), Prabhu (1984), Long y Crookes (1989), Estaire y Zanón (1990), quienes transitaron por caminos ya recorridos por otros especialistas como Jonson (1979) y Allwright. El interés por las tareas dentro de la investigación psico – pedagógica se explica en tanto estas son mediadoras entre los fenómenos cognitivos y la interacción social, actuando como puente entre el ambiente y el proceso de información, lo que en términos de educación significa verlas como elementos condicionadores de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza de lenguas la enseñanza mediante tareas representa una propuesta alternativa, ampliamente fundamentada por las investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas además de constituir un intento contemporáneo de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo. El mayor impacto de la resolución de tareas está centrado en el campo de la metodología, terreno en el cual ha venido a llenar un vacío existente, esto ha convertido a las tareas en elementos centrales en la elaboración de programas..

La elaboración de una metodología de enseñanza basada en tareas que crean el contexto para una situación real de comunicación dotó al enfoque comunicativo de una forma plausible de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite mediante un proceso interior, adquirir la lengua.

El concepto de tarea pasó a ser tan relevante que ocupó un lugar central en la enseñanza de idiomas. En una acertada metáfora Nunan expresa que: “... la elaboración de programas se encarga de elegir nuestro destino de viaje, mientras

que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo...” y agrega que “... la resolución de tareas desempeña un papel tan importante en la adquisición de lenguas que el camino se ha vuelto más importante que su destino”.

El concepto de tarea se sustenta en la idea de que la lengua no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura, sino que se internaliza de manera inconsciente como resultado de un proceso interior desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver.

En la literatura especializada es posible encontrar definiciones de tarea comunicativa elaboradas por diversos autores e investigadores.

El Longman Dictionary of Applied Linguistics señala que la tarea es una actividad o acción llevada a cabo como resultado de haber procesado o comprendido el lenguaje.

Breen (1987:23) la define como “.. cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.

Por su parte Nunan (1989:10) considera que es “...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación , producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Arroyo M (1999) define a la tarea como una unidad de organización de la actividad docente que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas, de comunicación e interrelación personal, con la utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos con el objetivo de solucionar un problema real previamente establecido u obtener determinados resultados con la L2.

La autora de esta investigación propone como definición de tarea la siguiente: es la célula básica de organización del proceso docente – educativo de lenguas

extranjeritas, que posee un objetivo, estructura y secuencia bien determinados, y cuyas dimensiones se corresponden con las cuatro áreas de competencia, estando diseñada para crear contextos de uso de la lengua que propicien ejercitar los procesos de comunicación y resolver problemas o completar un vacío de información utilizando la lengua extranjera que se aprende.

En la concepción de tarea comunicativa que proponemos, estas operan en las dimensiones que se infieren de la descripción hecha por Littlewood, citado por Rivera (2001). Estas dimensiones son:

- ❖ Subsistema de manipulación de los componentes lingüísticos hasta el nivel de automatización que les permita expresar su mensaje flexible y espontáneamente (dimensión lingüística).
- ❖ Subsistema de relación de los componentes lingüísticos con las funciones o intenciones que estas realizan en la comunicación (dimensión discursiva).
- ❖ Subsistema de valoración de los componentes lingüísticos, funciones e intenciones comunicativas y patrones retóricos a fin de estar seguros de su significado social. Conlleva la habilidad de variar su propio lenguaje para servir a las diferentes circunstancias sociales (dimensión sociolingüística)
- ❖ Subsistema de dirección a fin de usar las funciones comunicativas, patrones retóricos, el lenguaje en general para comunicar significados eficientemente en situaciones concretas con arreglo al objetivo que se persiga (dimensión estratégica)

Dentro de la tarea estas dimensiones pueden combinarse de diversas maneras, jerarquizándose unas a otras en dependencia del objetivo de la tarea. De este modo, la tarea puede adquirir un matiz lingüístico, discursivo, sociolingüístico o estratégico que la haga identificable y clasificable como tal, en tanto las dimensiones caracterizan las relaciones jerárquicas dentro de la tarea. No obstante, la dimensión estratégica, que constituye el “organismo de dirección”, subordinada a un objetivo comunicativo y/o de aprendizaje se revela entre

todas las demás como el mecanismo de orientación, ejecución y control de la tarea en sí,

El objetivo de la tarea es lo que determina el desarrollo de esta. El objetivo es lo que queremos que los estudiantes logren con la realización de la tarea, por lo que todas las decisiones que se tomen para su realización, dependen de la decisión sobre el objetivo final de la tarea.

En opinión de la autora, la secuencia de realización de la tarea debe constar con una fase de preparación, una de ejecución y una de control.

En la primera fase se prepara a los alumnos para la realización de la tarea. En ella se incluye:

- _ Crear la motivación para la ejecución de la tarea y la familiarización con el tema.

- _ Preparar a los alumnos en los contenidos lingüísticos necesarios, estableciendo los necesarios vínculos entre el material ya conocido que es preciso activar para la ejecución de la tarea (feedback) y los nuevos conocimientos.

En esta fase los alumnos a través de la auto evaluación descubren donde tienen más carencias y reconocen las áreas que necesitan reforzar. Para suplir estas carencias, el profesor debe suministrar los niveles de ayuda necesarios, en dependencia de las diferencias individuales de sus educandos.

En la fase de ejecución se lleva a cabo la elaboración del producto final. Durante esta fase se desarrollan principalmente actividades de uso de la lengua de comprensión, expresión o interacción. En esta fase la intervención del profesor será menor, y mayor la participación de los estudiantes, la que tendrá un carácter más espontáneo e independiente, hasta aproximarse cada vez más a las condiciones de uso real de la lengua. Durante esta fase la interacción dominante debe ser de alumno - alumno, propiciando el uso de la lengua extranjera en función de cubrir vacíos de información y resolver problemas reales.

En la fase de control, el alumno monitorea su propio aprendizaje, comprende hasta que grado logró o no el objetivo que se proponía con la realización de la tarea. En esta fase se debe propiciar que el alumno determine en qué áreas debe trabajar más, en cuales debe profundizar, y de este modo dar lugar a nuevas actividades post-tarea, que promuevan el estudio independiente y la independencia cognoscitiva del estudiante.

En un enfoque basado en tareas, el alumno se centra en la resolución de la tarea y “se olvida” que está en la clase de lengua extranjera, por tanto aprende jugando, pensando y/o creando. El ingrediente fundamental de la tarea es la existencia de un proceso de razonamiento para resolverla. De este modo, esta metodología despierta en el alumno una actitud diferente frente a la adquisición de conocimientos. El enfoque mediante tareas lleva al estudiante a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas, como para enfrentar otros desafíos en la vida. Por otra parte al constituir en muchos casos un desafío intelectual que deben enfrentar los estudiantes, las tareas contribuyen a elevar la motivación hacia el aprendizaje.

Las tareas deben ejercitar en clases los procesos de comunicación, incluyendo los contenidos necesarios para la comunicación misma.

Mediante el uso de las tareas es posible crear en las clases contextos de uso de la lengua que permitan:

- _ Entender cuál es la relación entre las formas y las funciones lingüísticas.
- _ Activar los procesos que permiten relacionar lo que decimos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso.
- _ Entendernos con el interlocutor, en fin, comunicarnos.

Por otra parte es preciso señalar que la tarea debe mostrar procesos comunicativos reales, ser cooperativa y realizada en parejas o grupos. Las tareas deben ser motivadoras e interesantes para los alumnos y próximas a su realidad.

Entre las características de las tareas sobresalen también que estas permiten evidenciar, a partir del análisis de los diversos pasos para su ejecución, los procesos de las situaciones de aprendizaje, facilitando así el tipo de ayuda precisa para que resulten significativos, favorecen el protagonismo del estudiante y facilitan la interdisciplinariedad al permitir incorporar los conocimientos de otras áreas.

Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien, y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo.

2.6 El sistema. Definición

Para intentar diseñar el sistema de tareas comunicativas, se hace imprescindible definir que es un sistema. En la ciencia del siglo XX, el concepto de sistema encontró su aplicación general en el llamado enfoque sistémico estructural, que constituye un método para abordar el estudio de los fenómenos complejos, pero incluso antes estudiosos de diferentes ramas del saber, elaboraron sus definiciones de sistema.

Carlos Marx lo define como un conjunto de elementos interactuantes, cuya integración produce la aparición de nuevas cualidades, no inherentes a los componentes. Citados por Orudzhev (1978:51), Bertalanfi, lo define como “un

complejo de componentes interactivos”, mientras Akof señala que “podemos definir como sistema a cualquier esencia, conceptual o física que consta de partes interdependientes”

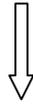
La Enciclopedia de la Psicopedagogía Océano, define al sistema como “un conjunto de interrelaciones ordenadas y persistentes entre las partes de un todo”.

Corona Caramaza (1985:22) plantea que “Sistema es un todo jerárquico ordenado de determinada forma, que posee una estructura (esquema de relaciones) que materializa esa estructura en determinada circunstancia para desempeñar determinadas funciones”.

Un sistema, por tanto, no puede ser la simple unión de elementos anárquicamente relacionados. La autora de este trabajo propone como definición de sistema la siguiente: Un todo jerárquico, cuya estructura y forma de organización se materializan a través de las relaciones entre sus componentes durante el desempeño de determinada función.

Es decir, el sistema de tareas comunicativas que proponemos tiene una estructura propia y una forma de organización que se materializa a través de sus componentes para lograr el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes.

Fundamentos Teóricos del Sistema de Tareas Comunicativas



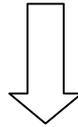
Fundamentos Lingüísticos.

- Teoría de la competencia comunicativa.
- Teoría del contexto.
- Teoría de los actos del habla.



Fundamentos Psicológicos

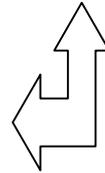
- Enfoque histórico cultural de Vigotsky.
- Teoría de la actividad verbal.



Conceptos y regularidades teóricas

Fundamentos Pedagógicos

- Teoría de los procesos conscientes.
- Enseñanza comunicativa de lenguas.
- Principio Didácticos.



CAPÍTULO III: EL SISTEMA DE TAREAS COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL.

Para lograr desarrollar la habilidad de expresión oral, las tareas deben estar organizadas en un sistema ya que como planteó Carlos Álvarez (1998) una tarea aislada no es capaz de desarrollar una habilidad, pero un sistema de ellas sí.

Todo sistema está caracterizado por la presencia de sus componentes, sus relaciones y sus niveles de jerarquía.

Para determinar los componentes del sistema debemos tener en cuenta que todo fenómeno está formado por una multiplicidad de elementos. El enfoque sistémico abarca sólo los componentes principales, cuya interacción caracteriza cualitativamente el sistema.

Se denomina estructura del sistema al marco de interacción y organización de los componentes que la integran. Carlos Álvarez (1987: 18) señala que: "La estructura del sistema está vinculada con los mecanismos que posibilitan la actividad y el desarrollo del objeto". Siguiendo la lógica de la teoría de los procesos conscientes, que plantea que el objeto siempre es un proceso, en este caso concreto se refiere al proceso de desarrollo de la habilidad de expresión oral, a la que tributa el sistema en su totalidad.

Entre los componentes del sistema se establece una serie de relaciones que determinan la propia estructura del sistema y la dinámica de su movimiento. Las relaciones funcionales son aquellas que se establecen entre los componentes del

sistema, entre estos y el sistema y entre estos y el medio. Estas relaciones pueden ser de dos tipos

— Relaciones funcionales de coordinación: son las que establecen la necesidad de que las funciones de los componentes del sistema estén coordinadas entre sí, para propiciar que se cumplan los objetivos propuestos.

- Relaciones funcionales de subordinación: estas se realizan en dos dimensiones, la primera se produce entre los componentes del sistema y la segunda forma de subordinación es la que encontramos entre el sistema propuesto y el complejo a que pertenece.

A la vez que compuesto por otros subsistemas, un sistema puede formar parte de otro sistema mayor. A este modo de integrarse los sistemas, se le denomina nivel de jerarquía e incluye los distintos grados en que un sistema puede ir integrándose. Al respecto Orudzhev (1978: 61) señala: "la jerarquía de los sistemas se puede construir solo según el principio vinculado con el problema de la complejidad, hablando con más precisión, con la inclusión de lo más simple, en calidad de elemento, en lo más complejo".

Estos conceptos se visualizan en el sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la expresión oral que proponemos de la siguiente manera:

Teniendo en cuenta que la expresión oral como habilidad comunicativa incluye la necesidad de que los sujetos desarrollen ambas funciones del lenguaje, la

transaccional y la interaccional, la autora de esta investigación propone como componentes del sistema a un subsistema de tareas comunicativas de expresión (Ss TCE) y un subsistema de tareas comunicativas de interacción (Ss TCI).

El subsistema de tareas comunicativas de expresión incluye aquellas tareas que demanden de los estudiantes turnos largos de intervención y propician fundamentalmente la función transaccional del lenguaje. Aquí se incluyen tareas comunicativas que favorecen el uso de descripciones, expresión de sentimientos, explicación de procesos, instrucciones, etc. De acuerdo a los datos obtenidos a partir de algunas de las técnicas aplicadas durante el desarrollo de esta investigación como el muestreo de exámenes orales y las visitas a clases, se ha podido constatar que los estudiantes presentan las mayores dificultades al expresarse oralmente cuando está incluida la función transaccional del lenguaje, por esto proponemos un subsistema de tareas dedicadas a la puesta en práctica de la función transaccional del lenguaje.

En el subsistema de tareas comunicativas de interacción, se incluyen aquellas tareas que favorecen el uso de la función interaccional del lenguaje, es decir, el lenguaje para mantener las relaciones sociales. Las tareas comunicativas de interacción aumentan la implicación del alumno en el propio proceso de comunicación, en esta categoría sobresalen las tareas que incluyen la solución de problemas (problem solving tasks), los juegos de roles y juegos lingüísticos. Este tipo de tareas prevé la realización de una serie de funciones comunicativas, donde las funciones para la socialización ocupan la primacía.

El texto básico usado para la enseñanza - aprendizaje del inglés en nuestro tipo de escuelas (Spectrum I y II), enfatiza en la función interaccional del lenguaje, pero como se señaló anteriormente (ver capítulo I) la mayoría de las tareas que aparecen en el texto se consideran pseudo comunicativas, de ahí que la autora considere pertinente proponer como componente del sistema al subsistema de tareas comunicativas de interacción.

Como se ha definido anteriormente, la estructura es el marco de interacción y organización entre los componentes del sistema. En la estructura del sistema, además de sus componentes (SsTCE y SsTCI), se incluyen los niveles en que se desarrolla el sistema: productivo y en algunas tareas comunicativas por su complejidad, el nivel creativo y la secuencia de desarrollo de las tareas que consta de tres fases: preparación, ejecución y control. En el caso de ambos tipos de tareas, las condiciones para su realización se pueden manipular con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la preparación y la ejecución de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y el tipo de apoyo proporcionado, etc.

Para cumplir el objetivo propuesto de desarrollar en los estudiantes la habilidad de expresión oral, es necesario que exista una coordinación entre el SsTCE y el SsTCI, y entre las tareas que los componen y el nivel en que se aplican. Las tareas que componen ambos subsistemas deben estar interrelacionadas de modo armónico para que ambas funciones del lenguaje alcancen un desarrollo proporcional, logrando así que los sujetos puedan hacer uso de ellas de modo

natural en el proceso de comunicación. No existe un marcador específico que determine hasta donde se debe hacer uso de las tareas de expresión y hasta donde las de interacción, pero el profesor teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes y en dependencia también del contenido que imparte, debe darle en cada clase o sistema de ellas una cierta prioridad a un tipo de tareas comunicativas.

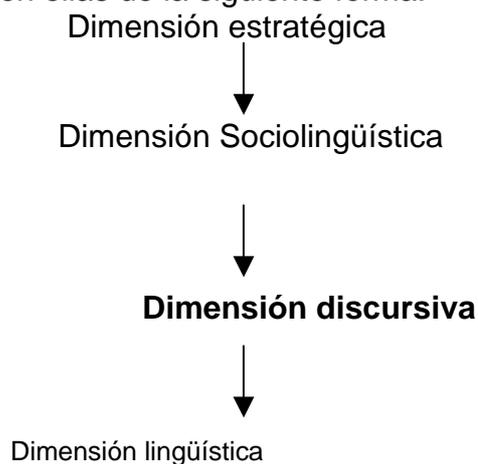
Los componentes del sistema se subordinan unos a otros a partir de la determinación del objetivo de la clase en que están insertados. Si las funciones comunicativas que se emplean son aquellas tendientes a favorecer la expresión, como las funciones referenciales, por ejemplo, entonces se potenciaría el uso de las tareas del SsTCE y se subordinarían a este las tareas del SsTCI.

La subordinación del sistema en su totalidad al sistema proceso docente educativo de la lengua inglesa, como vía de organizar y secuenciar el proceso, constituye otro marcador de las relaciones de subordinación.

La jerarquía en el sistema de tareas comunicativas, está expresada a través de las dimensiones de las tareas comunicativas que integran a ambos subsistemas. Como ha sido descrito previamente en esta investigación, proponemos que las cuatro áreas de competencia: estratégica, lingüística, sociolingüística y discursiva sean consideradas dimensiones de la tarea comunicativa. De acuerdo al predominio dentro de la tarea de una u otra dimensión, la propia tarea adquiere un carácter o un matiz eminentemente lingüístico, discursivo, sociolingüístico o estratégico, aunque podemos señalar la existencia de tareas que integran las cuatro dimensiones y a ambos subsistemas. Las tareas que integran ambos

subsistemas pueden combinarse de diferentes formas, jerarquizándose de acuerdo a los objetivos que persiguen y a la dimensión que se explicita en ellas. Sin embargo, se considera a la dimensión estratégica como el “organismo de dirección”, al constituir esta el mecanismo de orientación, ejecución y control, durante el desarrollo de la actividad de expresión oral.

La autora propone la jerarquización de las tareas comunicativas que integran cada uno de los subsistemas del sistema en un orden descendente, de acuerdo a la dimensión que se enfatiza en ellas de la siguiente forma:



De este modo, las tareas comunicativas en las que predomina la dimensión estratégica, se ubicarían en el nivel más alto de la jerarquización, lo que indica que

son capaces de contentar en sí mismas elementos de las dimensiones anteriores. Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos anteriormente expresados en este trabajo, para seleccionar las tareas que deben integrar cada uno de los subsistemas del sistema de tareas comunicativas, es preciso tener en cuenta una serie de elementos que resultan clave. Estos elementos son:

- las tareas deben propiciar la interacción de los estudiantes, ya que solo implicándose en la comunicación como actividad mediatizadora entre los sujetos y entre estos y el medio que los rodea es que es posible aprender a comunicarse. El aprendizaje de una lengua extranjera, como cualquier otro aprendizaje, constituye una actividad social, en la que se precisa la interacción de los sujetos.
- las tareas prevén la realización de una serie de funciones comunicativas, que constituyen su contenido. Estas funciones deben ser determinadas por el contexto para lograr una expresión oral eficiente, por lo que las tareas deben propiciar la creación de contextos que permitan, a partir de la determinación de sus parámetros, una adecuada relación forma – función – contexto.
- aunque tributen al desarrollo de la habilidad de expresión oral, las tareas deben tratar de integrar a las cuatro habilidades que componen la actividad verbal.
- al considerar a la competencia comunicativa como el objetivo final de la enseñanza de lenguas, para propiciar su desarrollo en la habilidad de expresión oral, las tareas deben incorporar como dimensiones a las cuatro áreas que

conforman la competencia comunicativa: estratégica, sociolingüística, discursiva y lingüística.

- las tareas deben diseñarse de modo que potencien el tránsito por las cuatro etapas que componen la actividad verbal: actividad consciente, control consciente, actividad automatizada y dominio de la expresión espontánea.
- las tareas parten de la consideración de la primacía del lenguaje oral y para escoger su contenido es preciso tener en cuenta los principios de comunicabilidad y funcionalidad y durante su realización es preciso considerar los cinco principios básicos de la enseñanza comunicativa de lenguas.
- las tareas constituyen un tipo de actividad en tanto están generadas por un motivo que parte de una necesidad real de comunicación
- la tarea comunicativa como célula básica del proceso docente educativo de lenguas mantiene todos los componentes de este y continúa teniendo al objetivo como elemento rector.

Una vez establecidos los elementos necesarios para la adecuada selección de las tareas que deben integrar el sistema y teniendo en cuenta las dimensiones, si sistematizamos esto a través de ejemplos prácticos de cada uno de los subsistemas, podemos observar lo siguiente:

Tarea comunicativa: La cola (The queue). Esta tarea pertenece al subsistema de tareas comunicativas de interacción y desarrolla la dimensión estratégica. En ella partir de una situación real concreta, conocida por los estudiantes (organizar en la Unidad de Comercio Militar la cola de oficiales para recibir los productos de la cuota adicional del mes correspondiente), se les entrega una serie de tarjetas con

información, que usada adecuadamente a través de la interacción, les permite organizar la cola. Es decir hay un propósito real para la interacción, los estudiantes usan el lenguaje oral en un proceso de comunicación real. Ejemplo:

1- You are a captain. You work at 4600 Military Unit. The person behind you is a military engineer. He works at a Tank Unit.

2- The person in front of you is a captain, and works at 46000 Military Unit. You are a military engineer. You work at a Tank Unit. The person behind you is a major. He works as a financial specialist at 7111 Military Unit.

3- The person before you is a military engineer, and works at a Tank Unit. You are a major. You work as financial specialist at 7111 Military Unit.

4-The person behind you is a young lieutenant. He's just graduated from Jose Marti Military Institute.

Esta tarea comunicativa potencia la dimensión estratégica, pero a su vez en ellas están contenidas la dimensión sociolingüística (evidenciada en el necesario conocimientos de marcadores como el rol, el status, el nivel de formalidad, etc. que se ponen de manifiesto en las relaciones interpersonales de los oficiales teniendo en cuenta sus grados militares), la dimensión discursiva (a partir de las relaciones de los componentes lingüísticos con las funciones y patrones retóricos a fin de expresar correctamente los enunciados _ relación forma _ función _

contexto _), donde se prevé la utilización de funciones propias de la socialización: Saludar, brindar y solicitar la información personal etc. y la dimensión sociolingüística al ser capaces de manipular el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, etc.) para expresar su mensaje.

La tarea propicia la interacción entre los estudiantes, integra las habilidades que componen la actividad verbal aunque tributa al desarrollo de la habilidad de expresión oral, mantiene los componentes básicos del proceso está orientada hacia un objetivo específico.

Tarea comunicativa: While I was on duty. (Mientras estuve de guardia...) Esta tarea comunicativa se integra al sistema de tareas de expresión y pertenece al tipo story telling tasks – tareas que cuentan historias. En este tipo de tarea las relaciones entre los hechos que se narran son dinámicas. Se ubica en un nivel creativo y se le asigna al estudiante en el contexto siguiente: Al salir de guardia, el oficial debe hacer en la ceremonia de entrega de guardia un resumen de los hechos extraordinarios ocurridos durante esta. La tarea que proponemos puede realizarse dentro de la unidad X o la XIV del Spectrum II. Usando el encabezamiento While I was on duty... el estudiante crea una historia en la que relata al grupo lo ocurrido durante su guardia ejemplo un accidente, un incendio, un robo, etc. Al igual que en el caso anterior se enfatiza en la dimensión estratégica sobre todo el uso del feedback para juzgar el éxito de la comunicación y el uso de estrategias lingüísticas o paralingüísticas, pero están implicadas las restantes dimensiones. Así mismo podemos agregar que esta tarea cumple los elementos anteriormente descritos en este trabajo.

Por otra parte podemos señalar que existen tareas generales que incluyen a los dos subsistemas, al propiciar alternativamente o en ocasiones simultáneamente la expresión y la interacción. Entre estas últimas, podemos incluir a la tarea comunicativa: Me in ten years .

Para esta tarea al estudiante se le entrega un cuestionario amplio que incluye una serie de aspectos: Relationship, family, professional life, military rank, etc. La tarea se realiza en parejas con las instrucciones siguientes:

1 – Read the questionnaire carefully and think about yourself in ten years time. Let your mind go free and use your imagination. Think big – anything is possible in ten years time!

2 – Work with a partner and tell each other about yourselves in ten years time.

En esta tarea se incorporan ambas, la expresión y la interacción, y se está transmitiendo una información que el interlocutor no posee. Para la realización de esta se propone que en la fase de preparación el profesor propicie frases para activar el vocabulario que necesiten los estudiantes para la realización de la tarea, tales como: I expect / think / suppose / hope / I wonder if / I am not sure if ...Durante la fase de ejecución se favorecerá la interacción de los estudiantes, pero tratando de que cada uno tome un turno largo de intervención, para propiciar el uso de la función transaccional del lenguaje, en la fase de control pueden aparecer ejercicios post – tarea como: Choose one section and write a short paragraph about it, lo que conlleva a la integración del resto de las habilidades comunicativas, teniendo a la habilidad de expresión oral como meta.

Tarea comunicativa : Is it true?

Esta tarea comunicativa pertenece al grupo de las tareas que cuentan historias (story telling tasks), por lo que se inserta preferentemente en el subsistema de tareas comunicativas de expresión. Contribuye a desarrollar fundamentalmente el lenguaje transaccional, es decir el lenguaje en función de transmitir información. Por su grado de complejidad, es posible ubicarla en el nivel de jerarquía correspondiente a la dimensión estratégica.

Durante la realización de la tarea los alumnos necesitan identificar las funciones comunicativas necesarias para elaborar su historia, a partir de determinar el contexto en que la ubicarán. Esta tarea contribuye a desarrollar la expresión oral de los alumnos a la par que su creatividad e independencia cognoscitiva, ya que el profesor solo da las instrucciones para la tarea y los alumnos por sí mismos ubican el contexto y las funciones para crear su propia historia. La tarea también contribuye a desarrollar los mecanismos de comprensión mientras el alumno escucha a su interlocutor para determinar si la información que está recibiendo es real o detectar en ella los elementos ilógicos o incongruentes, propiciando también la integración del resto de las habilidades. Las instrucciones para la tarea son las siguientes:

Prepare for this activity individually and then work with your partner. First you think of a story to tell your partner about something that may or may not have happened to you. Your story must contain some (5) illogical sentences. Make notes for ten minutes to prepare yourself. When you are ready take turns to tell your stories.

When you are listening to your partner's story make note of the illogical things you hear. Afterwards check with the story teller. Give two points for each illogical thing detected.

Tarea comunicativa: The great inventor. Interview.

Work with a partner. Each of you has invented something very important for the future of human life. Take turns to interview your partner about his / her invention. Give him / her up to 20 points for interesting ideas and details of invention.

Esta tarea combina los elementos de ambos subsistemas, el de tareas comunicativas de expresión y el de tareas interacción. Se encuentra en el nivel de jerarquía correspondiente a la dimensión sociolingüística. Esta tarea se desarrolla luego de precisar un contexto (la entrevista a una personalidad que acaba de inventar algo importante) que les permita a los estudiantes determinar las funciones comunicativas (actos del habla) necesarios para lograr una comunicación afectiva entre ambos interlocutores. Mediante la solución de esta tarea ambos se implican en un proceso de comunicación real ya que se trata de obtener una información novedosa, que solo uno de los interlocutores posee (vacío de información), mientras el otro debe elaborar las preguntas adecuadas para solicitar la información que necesita. Esta tarea corresponde al tipo de tarea de juego de roles . Como se ha expresado anteriormente en este trabajo, las tareas dentro de cada subsistema se ubicarán según la jerarquización hecha a partir de las dimensiones. Por ejemplo:

Subsistema de tareas comunicativas de expresión, dimensión lingüística, tarea comunicativa: Family history. En esta tarea se enfatiza en el área de vocabulario y puede servir de base a otras tareas de mayor complejidad dentro del propio subsistema. La tarea consiste en:

Make a family tree. Include as many people as you like and explain the relationships among them. Discuss your tree with another student. Are your trees similar?. Does it resemble your own family?

.Nótese que a pesar de ser una tarea de expresión, se puede utilizar en su final para favorecer la interacción.

Otro ejemplo de tarea comunicativa generalizadora, que incluye ambos subsistemas y potencia la dimensión estratégica, es la denominada Forum que se incluye en los llamados discussion games .

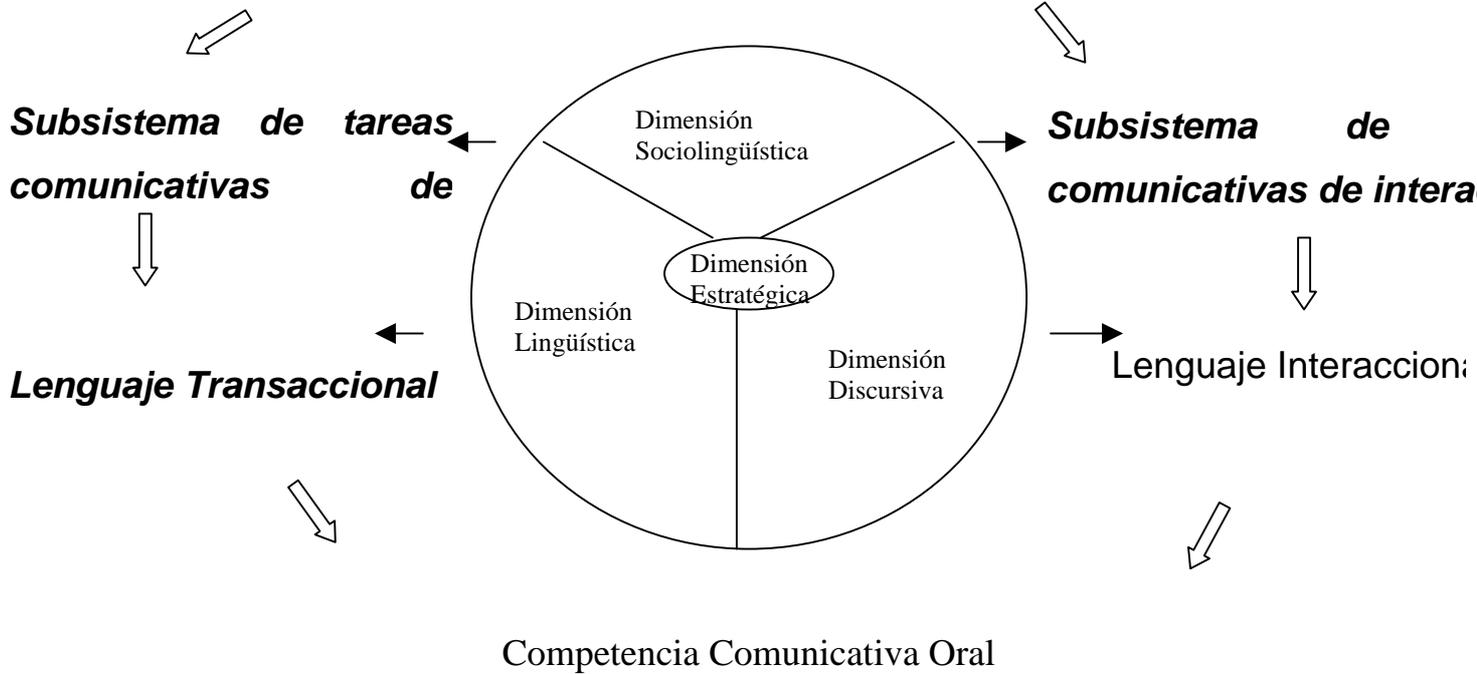
La tarea consiste en lo siguiente:

Work in a small group. Think of three problems. Write them on separate pieces of paper and fold them up. Don't let other members of the group to see them. Collect all folded pieces of paper in a box. Take turns to choose a piece of paper and read out the problem to the group. Each person should give some advice. Then discuss in group what the most successful advice.

Así sucesivamente se van integrando las diversas tareas dentro de cada uno de los subsistemas, para ir conformando el sistema en su totalidad que nos permita al ser usado en las clases dedicadas al desarrollo de la habilidad de expresión oral, alcanzar en nuestros estudiantes el nivel de desarrollo deseado en dicha habilidad y tributar al desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo final de la enseñanza de lenguas.

Esquema Resumen de la Tesis.

Sistema de tareas Comunicativas



CONCLUSIONES

El trabajo desarrollado en la presente tesis nos permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- Los fundamentos lingüísticos, basados en las teorías de la competencia comunicativa, del contexto y de los actos del habla, los fundamentos psicológicos, derivados del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad verbal, los fundamentos pedagógicos basados en la teoría de los procesos conscientes, la enseñanza comunicativa de lenguas y una selección de los principios didácticos generales, de la didáctica específica y de la enseñanza comunicativa de lenguas, en su sistematización ofrecen las regularidades para el diseño del Sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa que en su generalidad se expresan en:
 - La competencia comunicativa es el objetivo final de la enseñanza de lenguas.
 - Los sujetos se implican en la comunicación como actividad y a través de ella se apropian de la cultura.
 - La tarea comunicativa constituye la célula básica de un proceso docente educativo de lenguas extranjeras con carácter comunicativo.
- El sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral se estructura en los subsistemas de tareas comunicativas de expresión (Ss TCE) y de tareas comunicativas de interacción (Ss TCI) que tributan al desarrollo del lenguaje transaccional e interaccional respectivamente, lo que confluye en el desarrollo de la competencia comunicativa en la habilidad de expresión oral. En las tareas de ambos subsistemas están presentes las cuatro dimensiones que se corresponden con las áreas de competencia, teniendo a la dimensión estratégica como núcleo.
- La utilización en clases de un sistema de tareas comunicativas contribuye a desarrollar en los estudiantes la habilidad de expresión oral, en tanto les posibilita usar la lengua que aprenden en procesos de comunicación real, con arreglo a un objetivo determinado, en un contexto cercano a su realidad y donde intervienen las dos funciones del lenguaje, lo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa.

RECOMENDACIONES

El trabajo desarrollado nos permite hacer las siguientes recomendaciones:

- Validar el sistema de tareas en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río, con el objetivo de propiciar el desarrollo de la habilidad de expresión oral y de seguir perfeccionando el proceso docente – educativo de la lengua inglesa en este centro.
- Generalizar la utilización del sistema en las restantes Escuelas Militares Camilo Cienfuegos, así como continuar enriqueciendo el sistema con las experiencias pedagógicas de los profesores de otras instituciones.
- Continuar trabajando en la determinación de los principios que rigen las relaciones entre los componentes del sistema y la jerarquía dentro de este.

BIBLIOGRAFÍA.

1- Abbot G. et al : The teaching of English as an international Language. Practical guide. Edición Revolucionaria, ICL, 1989

2 - Acosta Padrón Rodolfo, Santiago Jorge Rivera Pérez, Juan E. Pérez García, Adriana Mancini Machado: Communicative Language Teaching. Facultades Integradas ,Newton Paiva, Belo Horizonte, Brasil, 1996

3 - Alvarez de Zayas Carlos: Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, C. de la Habana,1999

4 - Alvarez de Zayas Carlos: Diseño curricular. Editorial Pueblo y Educación, C. de la Habana,2000.

5 - Alvarez de Zayas Carlos: Hacia una escuela de excelencia. C. de la Habana, 1997

6 - Alvarez de Zayas Carlos: Metodología de la investigación pedagógica. Sucre, Bolivia,1997.

7 - Alvarez de Zayas Carlos: Pedagogía como ciencia. Epistemología de la Educación. Editorial Felix Varela, Ciudad de la Habana,1998.

8 - Antich de León Rosa: Metodología de la Enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana, 1988

9 - Antich de León Rosa: The teaching of English in the Elementary and Intermediate Levels. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana,1975.

10 -Arroyo Carmona Martha: Un modelo Pedagógico para el proceso de formación en idioma inglés de los docentes de la UPR. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación , Pinar del Río,1999,

11 - Baptista Lucio Pilar, Carlos Fernández Collado y Roberto Hernández Sampieri: Metodología de la investigación. Editorial Pablo de la Torriente, C de la Habana,1992.

12 - Breen M. P., C. N. Candlin y A. Waters: Communicative material design: some basic principles. RELC Journal !0 (2), 1979

13 - Breen Michael: Syllabus design (en The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages). Ronald Carter y David Nunan eds., Cambridge University Press, 2001

14 -Brown Gillian Y. Y George Yule: Disscourse Analysis. Cambridge Texbooks on Linguistics, C. U. Press,1984

15 -Brubacker Mark et. al :Perspectives in Small Group Learning. Rubicon Publishing Inc., Canada, 1999

16 -Brumfit Christopher: Communicative Methodology in Language Teaching: The roloe of fluency and accuracy. Cambridge University Press, London, 1984

17 - Bygate Martin: Speaking (en The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages). Ronald Carter y D. Nunan eds., Cambridge University Press, 2001

18 -Byrne Donn: Teaching Oral English. Edición Revolucionaria, Guantánamo,1989,.

19 - Cardona Tobón Gloria y Josefina Quintero Pozo: Una mirada investigativa al aula de inglés. Centro Editorial de la Universidad de Caldas, Manizales, 1996.

20 - Cerda Gutierrez Hugo: Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial El Búho LTDA, Santa Fe de Bogotá, PC,1991

- 21 - Clark John L.: Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford University Press, 1998.
- 22 -Colectivo de autores: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso, Moscú, 1987
- 23 -Colectivo de autores: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. CEPES, Ciudad de la Habana, 1994
- 24 – Colectivo de autores: Psicopedagogía Militar. Ediciones Verde Olivo, 2001
- 25 - Corona Caramaza Dolores y George Terraux: Teaching English in Cuba. Professional Handbook. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 1997
- 26 – Crystal David y Derek Davy: Advanced Conversational English. Longman Group Limited,1975.
- 27 - Díaz Santos Gilberto: Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos. Tesis de doctorado, C. de la Habana, 2000
- 28 - Fariñas León Gloria: Maestro. Una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, C de la Habana, 1994
- 29 - Finocchiaro Mary y Christopher Brumfit: The functional - notional approach - from theory to practice.
- 30 - Freund John E. :Estadística Elemental Moderna. Editorial Pueblo y Educación, 1997
- 31 - Fuentes González Homero Calixto y Ulises Mestre Gómez: Curso de Diseño curricular. Santiago de Cuba, 1997
- 32 - George N. L. y David O. Berliner: Educational Psychology. Houghton Mifflin Co., Boston, 1988
- 33 - Gonzalez Castro Vicente: Profesión comunicador. Editorial Pablo de la Torriente, C. de la Habana,1989.
- 34 - González Pacheco Otmar: Curriculum: Diseño, práctica y evaluación. CEPES, Universidad de la Habana, 1994
- 35 - González Rey Fernando: Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995
- 36 – González Rey Fernando: Psicología, Principios y Categorías. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1989
- 37 -Grupo Océano: Enciclopedia General de la Educación. Océano, 2001
- 38 - Harmer J.: The Practice of English Language Teaching. London Longman, 1987
- 39 - Hernández Reinoso Francisco Luis: Un enfoque estratégico para el diseño del PDE de la asignatura de Inglés en secundaria básica (8vo grado). Pinar del Río,2001(Tesis de doctorado)
- 40 - Horta Llano Ernesto: Modelo teórico para el diseño de programa de curso de Postgrado de idioma inglés para médicos. Pinar del Río,1999 (Tesis de maestría)
- 41 - Hutchinson Tom y Alan Waters: English for Specific Purposes. Learning Centered Approach. Cambridge University Press, 1987
- 42 - Hymes D: On communicative competence. Sociolinguistics Pride, J. B. Y Holmes J Editors, great Britain, 1972
- 43 - Klimberg Lothar: Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1972
- 44 - Labarrere Sarduy Alberto: Interacción en la zona de desarrollo próximo. ¿ Qué puede ocurrir para bien y qué para mal? ICCP - Argos, Ciudad de la Habana, 1996

- 45 - Leech Jeffrey: Principles of Pragmatics. Longman Linguistics Library, New York, 1981
- 46 - Leontiev A. N.: Actividad, Conciencia, Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981
- 47 - Leontiev A.N.: La actividad en la Psicología. Editorial Libros para la educación, Ciudad de la Habana, 1979
- 48 - Lomas Carlos, Andrés Osorio y Amparo Tucson: Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Artículo en Internet, 2003
- 49 - Loschky Lester: Comprehensible Input and Second Language Acquisition. What is the relationship?. SSLA 14, pp303 – 323), 1994
- 50 - Majmutov M. I.: La enseñanza problémica. Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- 51 - Malley Alan: Drama techniques in Language Learning. Cambridge University Press. 1982
- 52 - Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Internet, 2003
- 53 - Martínez Linares Carlos: Modelo Teórico- pedagógico para la enseñanza del Inglés en la carrera Marxismo e Historia. Tesis de Maestría, CECES, Pinar del Río, 2001
- 54 - Mc Carthy Michael : Discourse (en The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages). Ronald Carter y David Nunan eds., Cambridge University Press, 2001
- 55 - Nunan David: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press, 1989
- 56 - Nunan David: Second Language Acquisition. (en The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages). Ronald Carter y David Nunan eds, Cambridge University Press, 2001
- 57 - Núñez Mijares Luis: Enseñanza centrada en el alumno: una experiencia con niños de 4to grado. Tesis de Maestría, Universidad de la Habana, 1988
- 58 - Ortega Estévez G.: Serie temática Un militar creativo, ¿Por qué no? No. 14- Un modelo para el desarrollo de habilidades comunicativas en los educandos. Academia de las FAR, Ciudad de laHabana, 1998
- 59 - Orudzhev Z. M.: LA dialéctica como sistema. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1978
- 60 - Perrenoud Philippe : Construir as competencias desde a escola. Artes Médicas Sul, Porto Alegre, Brasil, 1999.
- 61 -Perrenoud Philippe: 10 Novas competencias para ensinar . Artes Médicas Sul, Porto Alegre, Brasil, 2000.
- 62 -Petrovsky A. V.: Psicología General. Editorial Pueblo y Educación, 1988
- 63 - Ramos Rosa: Enseñar y aprender Inglés. Sí, pero ¿cómo?. Artículo en Internet, 2002
- 64 - Richards Jack C.: Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press, 1994
- 65 - Rivera Pérez Santiago J.: Modelo teórico de la enseñanza sistémico - comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en Inglés en el nivel medio superior (Tesis de Doctorado) Ciudad de la Habana, 2001
- 66 - Rivers Wilga M : Teaching foreign language skills. The University Press, 1968.
- 67 - Rodríguez Rebastillo Marisela y Rogelio Bermúdez Sarguere: Psicología del pensamiento científico. Editorial Pueblo y Educación, 2000

68 - Rubenstein S. L.: El desarrollo de la Psicología, principios y métodos. Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1964

69 - Sánchez Orbea G.: Consideraciones sobre la comunicación. Universidad de la Habana, 1989

70 - Schmidt Richard: Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. SSLA 14, pp357- 385, 1994

71 - Silva Rodríguez M. : Pedagogía militar para jóvenes oficiales y sargentos con mando. BIP, Ciudad de la Habana, 2000

72 - Stern H. H. : Issues and Options in Language Teaching. Oxford University Press, 1992

73 - Swain M. : Communicative Competence: Some rules on comprehensible input and comprehensible output in students development (en Input in Second Language Acquisition), S. Gass y C. Madden eds., Newbury House, 1985

74 - Talizina N. : La Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú, 1988

75 - Vigotski L. S. : Obras Completas (6 T) Editorial Pueblo y Educación, 1989

76 - Vigotski L. S.: Pensamiento y lenguaje. La Habana, Edición Revolucionaria, 1981

77 - Widdowson H. G: Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 1988.

78 - Willis Dave y Jane Willis: Task Based Language Learning (en The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages). Ronald Carter y David Nunan eds., Cambridge University Press, 2001

ANEXO #1

Encuesta a estudiantes

Esta encuesta se aplicó con el objetivo de medir la variable actitud de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa y consistió en lo siguiente:

A continuación le brindamos una serie de alternativas que describen actitudes o estados de ánimo. Marque en el espacio que describa mejor cómo usted se siente cuando tiene que expresarse oralmente en Inglés:

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Relajado	–	–	–	–	–	–	–	tenso
Seguro	–	–	–	–	–	–	–	inseguro
Confiado	–	–	–	–	–	–	–	desconfiado.
Rápido	–	–	–	–	–	–	–	lento
Desmotivado	–	–	–	–	–	–	–	motivado
Molesto	–	–	–	–	–	–	–	a gusto

Gracias por su colaboración.

Parámetros o indicadores:

- estado emocional
- seguridad
- confianza
- velocidad de reacción
- motivación
- gusto

Nota: con el objetivo de comprobar si existía correspondencia entre el modo en que los estudiantes se perciben a sí mismos cuando tienen que expresarse oralmente en inglés y el modo en que sus profesores los perciben se aplicó a los profesores una encuesta similar, partiendo de listar los sujetos que fueron encuestados y pedirle a los profesores que los caracterizaran siguiendo los parámetros anteriores, lo que nos permitió comprobar que en la mayoría de los casos las percepciones coincidían.

ANEXO #2

TEST DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

(adaptado de Hernández Reinoso 2001)

Este se aplicó con el objetivo de medir el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes, y consistió en:

1. Seleccione una de las boletas que le presenta el profesor y establezca un diálogo utilizando las funciones comunicativas que conoce.

Ejemplo de boleta:

Student A : You are a new officer and you come to the Military Unit where you are assigned for the first time. Go to the personnel department and give the necessary information to fill out the forms.

Student B: You work at the personnel department in a Military Unit. A new officer comes to work. Ask for necessary information to fill out the forms.

2. Si no son capaces de realizarlo, el profesor les dará una lista de las funciones útiles para cada situación.

Variables o parámetros:

1- Corrección lingüística.

Indicadores :

a- pronunciación

b- gramática

c- variedad de patrones

d- variedad de vocabulario.

2- Fluidez.

Indicadores:

a- pausas

b- cantidad de información

c- coherencia entre ideas.

3- Propiedad de reacción.

Indicadores:

a- entiende la tarea.

b- reacciona relativamente rápido.

c- responde en correspondencia con el interlocutor y el contexto.

4- Calidad de la información.

Indicadores:

a- la información es original.

b- la información es lógica y apropiada.

c- Relaciona la información con la realidad cotidiana.

5_ Habilidad como comunicador.

a- puede controlar la interacción

b- puede compensar sus debilidades lingüísticas y de conocimientos.

c- Puede centrar el tema en los aspectos que mejor domina.

Escala:

5 – Excelente – muy pocas limitaciones.

4- Bien – algunas limitaciones pero cumple con los indicadores de la variable.

3 – Regular – presenta limitaciones, pero aún cumple con los indicadores de la variable.

2 –Insuficiente – Muchas limitaciones. No logra cumplir con los indicadores de la variable.

- Considerar que si baja el nivel de la tarea, el nivel de exigencia es menor y por tanto su evaluación final cambia.

Nota: En el muestreo de exámenes orales (diálogo y monólogo) fueron aplicadas las mismas variables del test de resultados de aprendizaje.

ANEXO #3

Test de completamiento de frases.

Este test se realizó con el objetivo de conocer las opiniones de los estudiantes sobre el proceso. Consistió en lo siguiente:

A continuación relacionamos una serie de frases, complétalas de manera que exprese lo más sinceramente posible tus verdaderos sentimientos, ideas u opiniones acerca de las clases de Inglés. Gracias por tu colaboración.

- a- En las clases de Inglés me gusta
_____.
- b- Durante las clases de Inglés me disgusta
_____.
- c- Para mí las clases de Inglés son
_____.
- d- Durante las clases me siento
_____.
- e- Lo que he aprendido hasta ahora en Inglés me permite
_____.
- f- Desearía que en la clase de Inglés
_____.

ANEXO #4

Encuesta a estudiantes

(adaptado de Hernández Reinoso 2001)

Esta se aplicó con el objetivo de constatar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Consistió en:

A continuación encontrará una serie de acciones que se pueden hacer para aprender un idioma. Marque al lado de cada inciso con el número que mejor represente su realidad en el aprendizaje del idioma Inglés. Gracias por su colaboración.

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| 5- Nunca o casi nunca lo hago | (0 – 15 % de las ocasiones) |
| 4- Raramente | (sobre un 16 – 39%) |
| 3 – Algunas veces | (entre un 40 – 60 %) |
| 2- Frecuentemente | (entre el 61 – 84 %) |
| 1- Siempre o casi siempre | (entre el 85 - !00%) |

1. Trato de relacionar el nuevo material a aprender con lo ya conocido. _____
2. Digo las nuevas expresiones repetidamente para practicarlas. _____.
3. Busco regularidades que me ayuden a comprender mejor como expresarme en la lengua extranjera. _____
4. Busco similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y mi lengua materna. _____
5. Busco en la vida diaria como aplicar lo aprendido. _____
6. Imito modelos lingüísticos cercanos a los nativos que escucho en los diálogos de clase, la televisión, la radio, etc. _____
7. Para mejorar mi pronunciación leo o hablo en voz alta. _____
8. Para mejorar mi vocabulario me aprendo de memoria listados de palabras. _____
9. Construyo oraciones o secuencias de oraciones donde combino nuevos y viejos elementos. _____
10. Repaso el nuevo material con frecuencia (leyendo, practicando, usándolo etc. _____

11. Busco información sobre la historia y la cultura de los países que hablan la lengua extranjera que aprendo. _____
12. Anticipo la clase de lengua extranjera para tener una idea de su contenido, organización y como se relaciona con lo que ya sé. _____
13. Al ver una película en la lengua extranjera que aprendo, trato de traducir simultáneamente. _____
14. Me he aprendido muchas palabras solo porque se parecen a las de mi lengua. _____
15. Pronuncio sonidos y palabras lentamente para notar con precisión que órganos debo usar y como suena más natural. _____
16. Participo bastante en las clases de lengua extranjera. _____
17. Al ver una película me fijo en las nuevas expresiones que usan los nativos. _____
18. Para una mejor comprensión me fijo en los movimientos de los labios, las señales y gestos de mi interlocutor. _____
19. Me apoyo en toda la información disponible y el contexto para determinar el significado de un elemento nuevo, predecir resultados o completar la información faltante. _____
20. Para asegurarme que me han comprendido, hablo más despacio, repito o aclaro lo que digo. _____
21. Si estoy expresando una idea y no recuerdo o puedo usar la expresión apropiada, entonces uso gestos, sinónimos, el parafraseo o la lengua materna momentáneamente para hacerme entender. _____
22. En una conversación, trato de anticipar lo que la otra persona va a decir basándome en lo que ya ha dicho. _____
23. Cuando no comprendo bien o no estoy seguro, repito con mis palabras lo que creí haber entendido, buscando retroalimentación en mi interlocutor. _____
24. Me aprendo varios sinónimos de las palabras que tiendo a utilizar con más frecuencia o que me son difíciles. _____
25. Si tengo duda en la pronunciación de la palabra que voy a usar, la uso pronunciándola de varias formas diferentes. _____
26. Trato de pensar en la lengua extranjera que aprendo. _____
27. Antes de iniciar una tarea me aclaro bien del propósito. _____

28. Converso en la lengua extranjera sobre cualquier tema, independientemente de mi dominio sobre el mismo. _____
29. Me arriesgo a decir todo lo que pienso, aún pudiendo cometer errores. _____
30. Evito tratar temas sobre los que no conozco mucho. _____
31. Disfruto conversar en la lengua extranjera. _____
32. Aprendo la lengua extranjera con facilidad. _____

ANEXO # 5.

Guía de observación de clases

Esta se aplicó con el objetivo de constatar si se propicia o no el desarrollo de la habilidad de expresión oral durante las clases de lengua inglesa en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Pinar del Río, sobre la base de los indicadores más representativos de una expresión oral efectiva y de las actuales concepciones acerca de los componentes del proceso docente – educativo.

Componentes	Sí
No	
1- Objetivo:	
Formulado en función del estudiante.	
Formulado en función del profesor.	
Explicita el desarrollo de la habilidad de expresión oral.	
Elaborado con carácter sintético y preciso.	
Elaborado con carácter comunicativo.	
2 – Contenido:	
Desarrolla de forma integral las cuatro habilidades que componen la actividad verbal , potenciando la expresión oral.	
Propicia el desarrollo de la comunicación.	
Integra armónicamente sus tres dimensiones (habilidades, conocimientos y valores)	
3 – Método:	
Motiva el proceso y despierta el interés.	
Permite el uso de la lengua en situaciones de comunicación real.	
Promueve el uso de tareas comunicativas.	
Propicia la interacción y la cooperación de los estudiantes.	
4 – Evaluación :	
Evaluación tradicional, centrada en el profesor	
Se promueve la autoevaluación y la coevaluación.	
Se evalúa de conjunto la clase en su totalidad.	