

REPÚBLICA DE CUBA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

PINAR DEL RÍO

TÍTULO:

Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6^{to}. grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

AUTOR: Lic. Arturo Pulido Díaz.

CONSULTANTE: Dr. C. Luis Rodríguez Fernández.

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

PINAR DEL RÍO
2005

“La lengua es mucho más que comunicación: es
identidad nacional, es cultura...”

Dra. Leticia Rodríguez Pérez.

Dedicatoria:

A mis padres, por haberme ungido con su esfuerzo, amor y respeto.

A mi Hermana y Sobrina, por ser prolongación de mis seres más queridos.

A los cuatro, por robarle horas al tiempo para ir siempre conmigo.

Agradecimientos:

Como ninguna obra humana es labor individual, en esta, han contribuido muchas personas a las cuales quiero agradecer:

Al Dr. C. Luis Rodríguez Fernández, por las certeras precisiones que me permitieron encontrar el camino más correcto.

A la Dra. C. Carmen Álvarez Cruz, por la ayuda emocional, espiritual y profesional prestada.

A los profesores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, por haberme ofrecido las herramientas para llevar esta investigación a vías de hecho.

A la MSc. Vilma María Pérez Viñas, por su incondicional ayuda en todos los órdenes.

A las maestras, por su esfuerzo y consagración a esta obra.

A los niños y niñas, que se empeñaron en llevar esta obra hacia delante.

A los Masters en Ciencias Juan Emerio Pérez García y José S. Morejón Morejón, por su ayuda.

A todos los que contribuyeron con ideas, recomendaciones y apoyo emocional para seguir adelante.

¡Muchas gracias a todos!

Resumen.

En el presente trabajo investigativo se ofrece una estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río. En el capítulo I, se hace una valoración acerca de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación en la lengua extranjera desde la Antigüedad hasta nuestros días, en los niveles internacional, nacional y local, arrojando como aspectos relevantes la identificación de una cuarta tendencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: la histórico-cultural y el estado real de ese proceso. Seguidamente, en el capítulo II, se presenta la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, que tiene una fundamentación teórico-didáctica basada en las concepciones de Lev. S. Vygotsky y sus seguidores, contextualizada al entorno de la escuela primaria cubana, a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Se brindan recomendaciones didácticas al maestro de Inglés, sobre cómo implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral (concepto que se redimensiona), que incluyen procedimientos para un entrenamiento estratégico, sustentado en una taxonomía de estrategias para el aprendizaje del idioma inglés por alumnos de 6^{to} grado. Finalmente, en el capítulo III, se hace una validación de la introducción de la estrategia didáctica desarrolladora en la práctica escolar, por las vías cuasi-experimental y por valoración por criterio de expertos, quedando así demostrada la alta eficiencia de la misma.

ÍNDICE.

Contenidos generales	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. Marco teórico-referencial para concebir la estrategia didáctica.	9
1. Estudio histórico.	9
1.1. Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.	9
1.2. Tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras.	16
1.3. Consideraciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje con niños.	25
2. Fase descriptiva o de diagnóstico propiamente dicha.	26
2.1. El fin y los objetivos de la escuela primaria actual.	26
2.2. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria actual.	26
2.3. Caracterización psicopedagógica del escolar cubano de 6 ^{to} grado.	31
3. Conclusiones parciales del capítulo.	33
Capítulo II. La estrategia didáctica desarrolladora.	34
1. Aspectos teóricos preliminares.	34
2. Fundamentos teóricos generales de la estrategia didáctica desarrolladora.	35
2.1. Ciencias de la educación.	35
2.2. Ciencias pedagógicas.	53
3. La estrategia didáctica desarrolladora.	70
3.1. El diagnóstico.	71
3.2. El planteamiento del objetivo general.	73
3.3. La planeación estratégica.	73
3.4. La instrumentación de la estrategia didáctica desarrolladora.	75
3.5. Evaluación de la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora.	83
4. Conclusiones parciales del capítulo.	84
Capítulo III. Marco metodológico y discusión de los resultados.	86
1. Generalidades acerca del proceder investigativo utilizado.	86
2. Establecimiento de variables e indicadores a controlar y procesar en las etapas por las que transitó la investigación.	86
2.1. Variable independiente.	86
2.2. Variable dependiente.	87
2.3. Variables ajenas.	87
3. Etapas por las que transitó la investigación.	88
3.1. Etapa de diagnóstico.	89
3.2. Etapa de elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora.	94
3.3. Etapa de validación.	96
4. Generalización y socialización de los resultados.	113
5. Limitaciones de la investigación.	113
6. Conclusiones parciales del capítulo.	114
Conclusiones.	115
Recomendaciones.	117
Referencias bibliográficas.	
Bibliografía.	
Anexos.	

“Esto podrá expresarse en el hecho real de que nuestros niños de Primaria, que hoy ocupan tan destacado lugar a nivel mundial, puedan adquirir y adquirirán tres veces más conocimientos de los que hoy alcanzan...”

Fidel Castro Ruz, Pedagogía
2003.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

La escuela cubana ha logrado estar a la vanguardia de la educación en América Latina y el Caribe, en una primera etapa por la total cobertura de los servicios educacionales, a lo que se une en las últimas décadas, los logros mostrados en el alcance de la calidad educativa, que se propone actualmente incrementar a partir de crear un conjunto de condiciones que favorezcan aún más, la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día, la sociedad cubana se plantea la importante necesidad de enriquecer la formación cultural del hombre, cuya preparación lo sitúe a la altura del desarrollo del mundo contemporáneo; un hombre culto que comprenda los problemas de su contexto, en su origen y desarrollo, que se inserte en la batalla de ideas que enfrenta el país, con argumentos sólidos para asumir una actitud transformadora, dirigida al alcance de los ideales sociales de nuestra Patria.

Se ha planteado en el **II Seminario Nacional para Educadores** ¹ que el reto que enfrenta el Sistema Educativo Cubano debe ser asumido por todos los subsistemas educacionales, y para cumplir con tal propósito, se necesita un cambio en los conceptos actuales de enseñanza y de aprendizaje, pues los existentes obstaculizan alcanzar dichas metas.

El Ministerio de Educación de Cuba, en el documento mencionado en el párrafo anterior, refiere dos grandes problemas que de manera negativa influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos son:

- Acumulación de insuficiencias en el resultado del aprendizaje, que se incrementa de grado en grado y que se manifiesta en el limitado desempeño de los alumnos en la asimilación y uso de los conocimientos, que en general son débiles y no rebasan el plano reproductivo.
- La estimulación del desarrollo intelectual y la formación de habilidades para aprender a aprender se trabajan de forma limitada, en ocasiones de manera espontánea, y las acciones

educativas para la formación de cualidades y valores en los alumnos no se asocian suficientemente al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la propia clase.

Por otra parte, en investigaciones realizadas por especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba ² sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, publicado en el 2000, se reportó:

- El predominio de un proceso con un carácter esencialmente instructivo-cognitivo, en el cual se centran las acciones mayormente en el maestro y en menor medida en el alumno.
- Que el alumno tiende a aprender de forma reproductiva, observándose muy afectado el desarrollo de habilidades y sus posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de los conocimientos que aprende, de ahí que su inclusión consciente en el proceso se vea limitada.
- Que continúa el predominio a separar la educación y la instrucción, no aprovechándose las posibilidades que brindan tanto el contenido como el proceso en sí, para incidir en la formación de sentimientos, cualidades y valores, entre otros.

La asignatura Inglés, como parte del subsistema de Educación General Politécnica y Laboral no está al margen de las insuficiencias referidas anteriormente. Inclusive, estas insuficiencias, refiere Hernández ³, no son sólo privativas del marco cubano, sino que además, se reportan en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel internacional, pues los resultados en el aprendizaje de los alumnos así lo reflejan.

Al diagnosticar la realidad de la provincia de Pinar del Río, en el curso escolar 2000-2001, a través de un **estudio exploratorio preliminar** (ver detalles en el **capítulo III**), en cuanto al aprendizaje de los escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en la asignatura Inglés, se detectaron, entre otras, las siguientes deficiencias:

- El aprendizaje de la lengua inglesa está afectado, debido a que la didáctica que se utiliza no favorece el desarrollo eficiente de la competencia comunicativa y sus dimensiones de forma integral, y a que se desaprovechan las potencialidades educativas de la asignatura Inglés para contribuir a una personalidad integral y autodeterminada en los alumnos.

- Los maestros trabajan de forma empírica, al presentar limitaciones en el conocimiento de los fundamentos teóricos y didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

De los resultados del estudio realizado emerge el **problema** que se pretende resolver con esta investigación pedagógica, el cual es:

- ¿Cómo solucionar las limitaciones que presenta la didáctica utilizada para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en los escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria de la provincia de Pinar del Río?

El **objeto de investigación** es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

El **campo de investigación** es la Didáctica Especial de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel elemental.

Para solucionar el problema y transformar el objeto de estudio se propone el siguiente **objetivo**:

- Elaborar una estrategia didáctica desarrolladora que contribuya con mayor eficiencia al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

Con la intención de dar cumplimiento al objetivo propuesto para resolver el problema y orientar el proceso investigativo, se derivan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los referentes teórico-didácticos que han caracterizado la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la historia, y las tendencias más difundidas actualmente en el mundo y en Cuba?
2. ¿Qué particularidades caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Cuba y en Pinar del Río?
3. ¿Cómo elaborar una estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río?
4. ¿Qué efectos puede provocar en la práctica pedagógica la estrategia didáctica desarrolladora que se propone para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río?

Teniendo en cuenta el problema, el objetivo y las preguntas científicas, se proponen las siguientes **tareas investigativas**:

1. Sistematización de los referentes teórico-didácticos, que han caracterizado la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la historia, y las tendencias más difundidas en el mundo y en Cuba.
2. Caracterización del estado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado en Cuba y en la provincia de Pinar del Río.
3. Diseño de una estrategia didáctica desarrolladora, a partir de las concepciones pedagógicas y didácticas que tiene como fin la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comu-

nicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

4. Validación de la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora propuesta, por las vías cuasi-experimental y por sometimiento a criterio de expertos.

Esta investigación se enmarca en un **enfoque investigativo integral** ⁷⁰ y ⁷¹ y se clasifica como descriptivo-explicativa, con un diseño cuasi-experimental con post-test.

Todo el trabajo investigativo se realizó bajo el **enfoque dialéctico-materialista** como método general de la ciencia, al utilizar un sistema de métodos, técnicas y procedimientos de investigación para recopilar, analizar, procesar y valorar la información.

Los **métodos teóricos** posibilitaron descubrir, analizar y sistematizar los resultados obtenidos, para llegar a conclusiones confiables que permitan resolver el problema. En tal sentido se usaron:

- El **histórico-lógico** para estudiar los referentes teórico-didácticos que han caracterizado el estudio de las lenguas extranjeras a través de la historia, y las tendencias más difundidas actualmente en el mundo, en Cuba y en la provincia de Pinar del Río.
- La **modelación** permitió representar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, que tiene como fin la transformación de la realidad pedagógica pinareña.
- El **enfoque de sistema** proporcionó la orientación general para el conocimiento de la estructura de los métodos, los enfoques y las tendencias utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en el decursar histórico, para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje que venía ocurriendo en la lengua inglesa en estudiantes de 6^{to} grado, y para diseñar la estructura interna de la estrategia didáctica desarrolladora.
- El **análisis y la síntesis** y la **inducción** y la **deducción** se utilizaron durante toda la investigación, para llegar a conclusiones y hacer generalizaciones.

Los **métodos empíricos** empleados en el transcurso de la investigación permitieron descubrir y acumular un conjunto de datos, que sirven de base para dar respuesta a las preguntas científicas. Para ello se utilizaron:

- El **experimento** en su versión **cuasi-experimental**, para validar la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora en la práctica escolar.
- El **análisis de contenido** con el fin de caracterizar la didáctica, que se utiliza para la enseñanza del Inglés en la escuela primaria y el escolar cubano de 6^{to} grado.
- Las **entrevistas** y las **encuestas** para conocer el impacto de la didáctica que se utiliza para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa en los maestros, en los padres y en los familiares de los alumnos.
- La **observación** de clases como una de las vías para evaluar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa.
- Las **pruebas pedagógicas** para constatar las transformaciones, que en el orden del aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa alcanzan los alumnos.
- La **consulta a expertos** para evaluar la calidad de la estrategia didáctica desarrolladora propuesta.

Para el procesamiento de la información se utilizaron **técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales**, que permitieron interpretar, resumir y presentar la información a través de tablas y gráficos.

La investigación arroja como **aportes teóricos** los siguientes:

1. El enriquecimiento de la Didáctica de la Lengua Inglesa, al brindar una fundamentación teórica y didáctica, basada en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky y sus seguidores, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del idioma inglés en la escuela primaria pinareña.

2. La identificación de una cuarta tendencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: la **histórico-cultural**, que conlleva a enriquecer la literatura especializada existente.
3. El concepto de competencia comunicativa integral, el enriquecimiento de la dimensión lingüística y el establecimiento de dos nuevas dimensiones: la competencia afectiva y la competencia comportamental.
4. Brinda, metodológicamente, una distinción analítica de las nueve dimensiones que se toman en cuenta para el acercamiento al problema de la competencia comunicativa integral.

En el orden del **aporte práctico**, la investigación:

1. Ofrece una estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río, sustentada en el enfoque histórico-cultural.
2. Brinda un conjunto de procedimientos para un entrenamiento estratégico, basado en una taxonomía de estrategias de aprendizaje para los escolares de 6^{to} grado en la asignatura Inglés.

El tema de investigación es de **gran actualidad** porque se enmarca en la Tercera Revolución Educativa que se lleva a cabo en nuestro país, particularmente, en las transformaciones de la escuela primaria y, de forma singular, en el empeño de elevar la eficiencia del aprendizaje en la asignatura Inglés, a partir de su inclusión como parte del currículo desde el 3er. grado.

La **novedad científica** radica en que por primera vez en nuestro país se elaboran los fundamentos teóricos y didácticos, para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de

la lengua inglesa en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria, concretados en una tendencia: la histórico-cultural.

La tesis se estructura de la siguiente forma:

- La **introducción** que fundamenta el diseño teórico y metodológico de la investigación.
- El **capítulo I** que aborda los antecedentes y la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral.
- El **capítulo II** donde se presenta la estrategia didáctica desarrollada.
- El **capítulo III** que describe el proceder de la metodología de la investigación pedagógica utilizado y aborda la discusión de los resultados.

El informe de la tesis cuenta, además, con conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

Los resultados investigativos se **generalizan** en la provincia de Pinar del Río, desde noviembre de 2003, utilizando como vías de **socialización** el sistema de trabajo metodológico de la Dirección Provincial de Educación y el Instituto Superior Pedagógico de la provincia, la docencia de postgrado y pregrado, los eventos científico-metodológicos y las publicaciones periódicas.

“Unos mantienen que el griego y el latín son de cabo a rabo inútiles. Ni el griego ni el latín han saboreado; ... los que dicen esto”.

José Martí.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL PARA CONCEBIR LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESARROLLADORA.

Este capítulo aborda los referentes teóricos que sirven de punto de partida para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, que tiene como núcleo básico la enseñanza y el aprendizaje de la competencia comunicativa integral del idioma inglés, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

1. Estudio histórico.

El estudio histórico aborda el origen y evolución de los métodos, enfoques y tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras, a escala internacional y nacional.

1.1. Métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hacer un estudio crítico acerca de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras, es una tarea extremadamente compleja por la diversidad y características de cada uno de ellos.

Para el estudio, el autor consideró los siguientes indicadores:

- Etapa en la que se utilizó o utiliza el método o enfoque.
- Objetivo rector a alcanzar por el método o enfoque, en términos de la competencia comunicativa.
- Papel del maestro y del alumno.
- Posibles insuficiencias metodológicas que posee.

Para su estudio, se consideran las etapas planteadas por Rogova⁴, a partir de la significación que estos pueden tener para la enseñanza de lenguas extranjeras, enmarcándolos en dos momentos: el primero, aquellos que tienen una menor influencia en la actualidad y, el segundo,

los que mantienen una mayor influencia sobre la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente, denominada por ella etapa de los métodos contemporáneos.

La primera etapa agrupa los métodos utilizados en la antigüedad, en el feudalismo y en el capitalismo hasta el siglo XIX, utilizándose para su estudio los criterios de las autoras Antich y otras⁵ y Rogova (ob. cit.). En el **anexo 2** aparece una tabla que resume la información.

De esta primera etapa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, infiere el autor que los métodos estaban dirigidos fundamentalmente a una sola de las direcciones de la competencia comunicativa: la lingüística, y respondían, por lo general, a un aprendizaje reproductivo y memorístico. No existía la integración de habilidades lingüísticas, pues predominantemente se trabajaba con una de ellas según el período y el método utilizado. La enseñanza estaba basada en el maestro, quien jugaba un papel protagónico, mientras que el alumno mayormente tenía un papel pasivo. Se necesitaba gran cantidad de tiempo para aprender una lengua, y se le prestaba poca o ninguna atención a la esfera inductora de la personalidad.

A continuación se presenta el estudio de los métodos y enfoques contemporáneos, contemplados entre los siglos XX y XXI.

Los **métodos estructurales**, según Cerezal⁶, tienen en común que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de adquisición de estructuras y patrones por medio de la formación de hábitos. La teoría del lenguaje subyacente en estos métodos es la lingüística estructural, que considera al lenguaje como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para codificar significados, siendo estos elementos: los **fonemas**, los **morfemas**, las **palabras**, las **estructuras** y los **tipos de oraciones**. El estructuralismo basa su teoría de aprendizaje en concepciones conductistas de la formación de hábitos. El conductismo, una escuela americana de psicología representada por Skinner, tenía un enfoque antimentalista y empírico hacia aspectos de la vida social, del mismo modo que el estructuralismo en relación con el lenguaje. La conducta, según esta teoría, puede ser condicionada por tres elementos: un **estímulo** que **provoca una conducta**, la **consecuente respuesta** y el **refuerzo final**.

El estructuralismo, según refiere Pérez⁷, tiene dos vertientes que lo caracterizan: el **enfoque oral** y el **método audio-lingual**.

El **enfoque oral**, a partir de criterios de Cerezal (ob.cit.), tiene su origen en la lingüística aplicada británica de las décadas de 1920 y 1930, representada por Palmer y Hornby, y fue difundido en el mundo desde 1930 hasta la década de 1960.

El **método audio-lingual**, considera Cerezal (ob.cit.), se corresponde con la tradición estructuralista norteamericana de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se difundió después de la Segunda Guerra Mundial. Su origen se remonta a Bloomfield, quien sentó las bases de la lingüística estructural, segmentando y clasificando las oraciones en sus constituyentes fonológicos y gramaticales. Las características y presupuestos teóricos de este método aportaron gran énfasis al **enfoque oral** para la enseñanza de lenguas extranjeras, y se centraron en la exactitud del habla, sin tener las explicaciones gramaticales un papel importante. Las unidades de enseñanza, plantea Cerezal (ob.cit.), se organizan siguiendo tres líneas metodológicas: **nada será hablado antes de ser escuchado, nada será leído antes de ser hablado, nada será escrito antes de ser leído**. Durante la década del 60, surgen grandes críticas a los métodos estructurales; en primer lugar, se cuestionaron sus ideas acerca de las teorías del lenguaje y el conocimiento; en segundo lugar, los maestros no vieron cumplidas sus expectativas; y, finalmente, los estudiantes tenían muchas dificultades para comunicarse fuera del contexto del aula y algunas veces el aprendizaje se les convertía en una experiencia aburrida y desalentadora. Estos métodos fueron usados en Cuba en los diferentes subsistemas de educación hasta principios de la década de 1990.

El **método cognitivo**, según Rogova (ob. cit.), surge en los EE.UU. entre los años 50 y 60 del siglo XX, en reacción al método audio-lingual. Tiene una base filosófica racionalista y está basado en el cognitivismo de Ausubel y Bruner. Desde el punto de vista lingüístico, se nutre de los conceptos de Chomsky y de la teoría de la competencia comunicativa de Hymes. Considera al lenguaje como un sistema específico y el alumno debe conocer cómo funciona este en la comunicación real. Los procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, la percepción del significado, las relaciones de lo universal y lo particular, la generalización y la analogización. Utiliza ejercicios para enseñar la gramática a partir de la comprensión de los conceptos que se introducen, por las explicaciones deductivas de la gramática antes de cual-

quier práctica con la estructura. Se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas desde el inicio. Plantea una práctica significativa, creativa y comunicativa. Agrega Rogova (ob. cit.), que es una versión más moderna y sofisticada del método de gramática-traducción. Finalmente, considera Pérez⁸, que constituye el antecedente del enfoque comunicativo.

Por otro lado, plantea Rogova (ob.cit.), que el **enfoque práctico-consciente** surge en la antigua URSS en 1961, para mejorar la eficiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este enfoque, señalan Antich y otras (ob.cit.), responde a la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras de la pedagogía socialista, y añade que el marxismo-leninismo es su base filosófica y la lingüística soviética su base lingüística. El enfoque, con una marcada base psicológica, añaden Antich y otras (ob.cit.), hace énfasis en la vía seguida para la adquisición de habilidades en el idioma, a saber, del enfoque consciente en la formación de automatismos mediante la práctica. Las características principales del mismo, refieren Antich y otras (ob.cit.), son: plantea objetivos prácticos, educativos y culturales; propone el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas; jerarquiza la comprensión como componente básico; se basa en un enfoque científico para la selección del contenido y en principios tales como: la utilización de la lengua oral como vehículo principal y punto de partida de la enseñanza, sea cual fuere el objetivo que persiga, el empleo de procedimientos activos, con amplio apoyo en los medios de enseñanza y la determinación precisa de la secuencia en que deben formarse las habilidades.

El enfoque comenzó a utilizarse en Cuba en la década de 1980, pero sin muchos frutos, debido, según Acosta⁹, a que no enfatizó en la relación **forma-función-contexto**, le otorgó extrema importancia a la práctica repetitiva al margen de la situación comunicativa e hizo hincapié en el conocimiento del sistema de la lengua, en detrimento de la comunicación en la práctica pedagógica.

Es criterio de Cerezal (ob.cit.), que el **enfoque comunicativo** (conocido inicialmente como **funcional o nocional**) surge como reacción a los métodos estructurales.

El enfoque comunicativo, plantea Hernández³, no escapa de las garras del conductismo al asimilar sus aciertos y, al mismo tiempo, hereda algunos de sus desaciertos, manifestando en la práctica una alta dosis de cognitivismo y de humanismo; además, agrega que en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismo, algo nunca antes logrado.

El enfoque comunicativo es ampliamente utilizado en Cuba en todos los subsistemas educacionales, desde la década de 1990.

Es opinión del autor que entre las limitaciones del enfoque comunicativo, se aprecia, fundamentalmente en su versión inicial, el énfasis excesivo en algunas de las direcciones de la competencia comunicativa en detrimento de otras, como por ejemplo: la competencia lingüística. De igual manera, se observa el excesivo énfasis en el aspecto cognitivo, restándole importancia al afectivo.

En su estudio sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Pérez⁷ hace referencia a los **modelos procedimentales**, que encuentran sus raíces en la práctica y en el pensamiento educacional provenientes de los enfoques humanísticos. Estos enfoques surgen en la década de 1990, como reacción a los modelos tradicionales de la enseñanza de la comunicación. Mayormente se utilizan para la enseñanza de la escritura y, su innovación principal, según Cerezal (ob.cit.), es un cambio de énfasis de la materia que debe aprenderse, al proceso de aprendizaje; y a la vez, implican interesantes consecuencias relacionadas con la negociación, la evaluación y la planificación retrospectiva.

Han existido otros métodos poco difundidos, plantea Hernández (ob.cit.), tales como: la **sugestopedia**, la **vía silente**, el de **respuesta física total** y el **aprendizaje de lenguas en comunidad** surgidos en la segunda mitad del siglo XX, y agrega que estos han sido llamados como metodologías humanistas por su relación con esta teoría psicológica de partida. Es opinión de Rodríguez Fernández ¹⁰, que estos “métodos” son más bien una especie de notas al pie de otros métodos, al poder ser utilizados indistintamente como puntos de apoyo ante la ansiedad del aprendiz.

Estos métodos han aportado algunos aspectos importantes a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras.

La **sugestopedia**, refiere Hernández³, explota las grandes reservas de las capacidades humanas. El individuo reacciona consciente y paraconscientemente ante cualquier estimulación. Su autor, Lozanov, la define como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad inter-

na y a la autodisciplina, basada en la psicoterapia comunicativa y en otras disciplinas psicoterapéuticas. En esta concepción didáctica, los alumnos son sentados en muebles confortables, escuchando música instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos, presumiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Se plantea que al tercer día, el alumno es capaz de comunicar en la lengua extranjera lo que pudiera aprender en tres meses en un curso convencional. Esta didáctica se concentra en los alumnos y en sus estados mentales, prestándole atención a sus deseos y estados de ánimo, evitando a toda costa el temor y la ansiedad del alumno.

En la **vía silente**, plantea Hernández (ob.cit.), el profesor ofrece un input (cantidad de material a ser asimilado) limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los alumnos lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros y otros medios silentes. El profesor promueve las acciones a realizar sin censuras ni recompensas, sólo que se esfuercen. Este método lleva al estudiante a confiar en sus propios recursos.

El de **respuesta física total**, señala Hernández (ob.cit.), está basado en la teoría de Krashen sobre la entrada de información, que precisa, entre otros principios, la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como requisito para aprender a hablar. El profesor ofrece las instrucciones a los alumnos, pero estos no hablan, sino realizan lo indicado: bailan, se mueven y saltan, entre otras acciones. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos, y los alumnos hablan cuando se sientan confiados y deseen hacerlo. Plantea Wilga Rivers, en entrevista que le realizó Arnold ¹¹, que es un método efectivo para iniciar la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que su uso en niños es recomendable, al crear un ambiente de cooperación e interacción entre los alumnos en el aula.

El **aprendizaje de lenguas en comunidad**, según Wilga Rivers en la entrevista realizada por Arnold (ob. cit.), este método tiene mucho que aportar a la enseñanza de lenguas por reducir la ansiedad que el aprendizaje produce en los alumnos. Agrega que se caracteriza por el aprendizaje grupal, promoviendo la interacción, pues el alumno aprende en comunidad. El maestro tiene el rol de conocedor y consejero, manteniéndose pasivo para reducir la ansiedad en sus alumnos. Utiliza la traducción de la lengua materna a la lengua extranjera durante las primeras lecciones. El tema de cada clase lo determina el alumno.

En la provincia de Pinar del Río, con los trabajos de investigadores del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", a partir de la segunda mitad de la década de 1990, se habla de una **metodología interactiva** para la enseñanza de lenguas, que incluye la materna y las extranjeras. Tiene una base filosófica marxista-leninista y se fundamenta en las teorías contemporáneas de la enseñanza de lenguas, utilizando preceptos psicológicos derivados de las corrientes cognitivista, humanista, enfoque histórico-cultural y, en menor medida, conductista. Considera como contenido de la enseñanza la competencia comunicativa y sus dimensiones, a partir de una atmósfera relajada y con mucha flexibilidad. Los alumnos aprenden haciendo, sin descuidar los procesos mentales y sus estados emocionales.

Es criterio del autor, que la fundamentación teórica de esta metodología debe ganar en coherencia y que debe profundizar en los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos y pedagógicos que la sustentan.

A modo de resumen del estudio histórico de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras, el autor considera que:

- Las corrientes psicológicas contemporáneas dominantes en el siglo XX, dígame conductismo, cognitivism y humanismo, así como el desarrollo de la lingüística han influido en el sistema de principios y categorías de los métodos y los enfoques surgidos para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Por lo general, un método o enfoque surge por las ineficiencias que en el orden del aprendizaje de la competencia comunicativa ha tenido el que le ha precedido.
- En la mayoría de los métodos y enfoques, existe la tendencia a sobrevalorar el papel del maestro o del estudiante en el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua extranjera, lo que ha traído como resultado clases centradas en el maestro o en el alumno, considerando que ambas tendencias afectan el aprendizaje, pues lo óptimo es considerar las funciones de ambos en unidad y armonía.
- La competencia comunicativa como fin del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera no se ha logrado con la eficiencia esperada, debido a que no se han tratado las direcciones que la componen con la integralidad requerida. El enfoque que ha mostrado

una mejor eficiencia en términos de la competencia comunicativa es el **comunicativo** y, sin embargo, ha tenido fisuras al tratar las competencias lingüística y sociocultural, esta última, al menos en el contexto cubano.

- La relación dialéctica entre los componentes cognitivo-instructivo y afectivo-volitivo, en la mayoría de los métodos y enfoques, no se ha trabajado con la integralidad necesaria, para poder contribuir al desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada de los alumnos, entre otras cosas porque el contenido del proceso de comunicación ha sido comprendido de forma estrecha.
- Se deduce del estudio histórico realizado, la existencia de puntos de contacto entre determinados grupos de métodos y enfoques, lo que conduce a pensar en tendencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.2. Tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A continuación se realiza una caracterización de las tendencias contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, y se hacen valoraciones de las insuficiencias de las mismas, sobre la base de la concepción filosófica, psicológica y pedagógica del autor de la tesis.

Ellis^{12 y 13} considera que los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se agrupan en tres tendencias: la **conductista**, la **cognitivista** y la **interactiva**. Se infiere, a través del rastreo bibliográfico, que esta clasificación responde a corrientes psicológicas contemporáneas, por lo que el autor identifica una cuarta tendencia, a partir del estudio crítico, a la cual se adhiere y utiliza como fundamento teórico de la estrategia didáctica desarrolladora que propone.

1.2.1. Tendencia conductista.

Según Ellis (obs. cit.), esta tendencia sobre la enseñanza de lenguas extranjeras está basada en la corriente psicológica **conductista**. Sus postulados lingüísticos se basan en la lingüística estructural norteamericana y británica.

El rasgo distintivo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras agrupados en la tendencia conductista es la fórmula **estímulo-respuesta-reforzamiento**. Refiere Finocchiaro y otros¹⁴, que entre sus características están: dar una secuencia a las unidades, siguiendo solamente como principio la complejidad gramatical; prestar más atención a la estructura y a la forma que al significado; demandar la memorización de diálogos basados en estructuras gramaticales; no considerar necesaria la contextualización de los elementos lingüísticos; basar el aprendizaje en aprender estructuras, sonidos y palabras; lograr la perfección en el uso del idioma, incluyendo una pronunciación igual a la del nativo; utilizar la ejercitación como técnica principal; evitar las explicaciones gramaticales; dar paso a las actividades comunicativas después de un largo proceso de ejercitación; prohibir el uso de la lengua materna y la traducción en las etapas tempranas; trabajar la lectura y la escritura después que exista una perfección en las habilidades orales; tener como objetivo deseado la competencia lingüística; controlar y evitar por todos los medios entrar en conflictos con la teoría; considerar la lengua como **hábito**, por lo que los errores tienen que ser prevenidos a cualquier costo; lograr como meta la precisión; lograr la interacción del alumno con el sistema lingüístico, presentado a través de medios técnicos audiovisuales y de materiales controlados y determinar lo que el alumno va a usar.

Todo este proceder metodológico hace un uso excesivo y extensivo de la imitación, hasta el nivel de obviar la creatividad, la espontaneidad y la independencia del alumno. Para tal fin, se diseñaron los laboratorios de lenguas y la enseñanza programada; sin embargo, los resultados no han sido todo lo satisfactorio que se esperaban, acota Hernández (ob. cit.).

Los ejemplos clásicos que responden a esta concepción son el **enfoque oral** y el **audio-lingual**, que pertenecen al grupo de **métodos estructuralistas**.

Señala van Dijk¹⁵ que la limitación fundamental de las investigaciones estructuralistas estuvo en que sus estudios “no daban cuenta de los procesos cognitivos, ni de la interacción, o a las estructuras sociales”. Plantea además Roméu¹⁶, que el método de análisis estructural del lenguaje, estuvo centrado en la caracterización de las unidades de cada uno de los niveles que conforman su complejo sistema, desvinculado de la cognición y la sociedad.

Por tales razones, el autor considera que las principales insuficiencias de esta tendencia, se centran en obviar la racionalidad humana, pues no consideran los procesos mentales que intervienen en la comunicación; en no considerar lo afectivo-volitivo como parte del proceso de comunicación, y en ver al ser humano como un ente que se adapta al ambiente incapaz de transformarlo.

1.2.2. Tendencia cognitivista.

A partir del estudio de Ellis (obs. cites.), la tendencia cognitivista, también conocida por **mentalista**, tiene su base en la corriente psicológica contemporánea **cognitivista**, que surge en la década de 1950 en los EE.UU., como respuesta al conductismo.

Las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente psicológica cognitivista, según Hernández (ob.cit.), fueron llevadas al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con gran éxito. Como ejemplos de estas ideas están el **método cognitivo** y el **enfoque comunicativo**, que enfatizan los procesos cognitivos al aprender una lengua extranjera.

Considera Finocchiaro y otros (ob. cit.), que las diferentes versiones del Enfoque comunicativo se caracterizan por determinar la secuencia de las unidades a partir del contenido, la función y el significado que sean de interés para comunicar algo; usar diálogos que giren alrededor de funciones comunicativas, sin tener que ser necesariamente memorizados; considerar la contextualización como premisa básica; lograr una comunicación efectiva; utilizar la ejercitación, como algo periférico; lograr una pronunciación comprensible; usar cualquier recurso a partir de la edad y de los intereses de los alumnos; estimular los intentos por comunicarse desde el mismo comienzo; hacer un uso juicioso de la lengua materna; usar la traducción cuando sea necesario y beneficioso; comenzar la lectura y la escritura desde el primer día; aprender las estructuras lingüísticas que sean objeto de aprendizaje a través del proceso de lucha por comunicarse; tener la competencia comunicativa como la meta a alcanzar; ayudar a los alumnos de cualquier manera, de forma tal que los motive a trabajar con la lengua; considerar el ensayo y el error como proceso que le permita a los alumnos crear su propia lengua; considerar el lenguaje fluido y aceptable como la meta principal; la precisión no puede juzgarse en abstracto, sino en contexto; lograr una interacción entre los propios alumnos a través del trabajo en pare-

jas y en equipos y; finalmente, lograr una motivación intrínseca a partir de lo que se quiera comunicar en la lengua.

Como insuficiencias de esta tendencia, el autor considera que se sobrevalora el aspecto cognitivo y se le resta importancia a la esfera afectivo-volitiva, las cuales deben estar presentes de forma balanceada y armónica en el proceso de formación de la personalidad y en el propio proceso de la comunicación humana que es, en primer, y quizás único lugar, un proceso estrictamente motivado y, por lo tanto, afectivamente determinado. Por otra parte, los procesos mentales son predominantemente estudiados desde el punto de vista biológico, obviando un tanto el carácter social del aprendizaje y de la comunicación.

1.2.3. Tendencia interactiva.

Esta tendencia, como las anteriores, tuvo su base en la corriente psicológica **humanista**, por lo que también es conocida como **tendencia humanista** de enseñanza de lenguas extranjeras, plantea Ellis (obs. cit.).

Estas ideas han sido llevadas a la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los enfoques procedimentales y otros métodos menos difundidos (la sugestopedia, la vía silente, el de respuesta física total y el de aprendizaje de lenguas en comunidad), en los que se realza el aspecto afectivo-volitivo. Esta tendencia considera, que en la planificación del proceso de aprendizaje los aspectos más importantes son las actividades y los roles de los alumnos en lugar del contenido, por lo que no se parte de objetivos previamente preestablecidos, planteándose un cambio de énfasis de la materia a enseñar al proceso de aprendizaje, considera Cerezal (ob. cit.).

Como crítica a esta forma de aprendizaje de lenguas extranjeras, el autor considera que se minimiza el papel de los docentes y de la institución escolar, restándole importancia a la función educativa del maestro y al papel social de la escuela en la formación de una personalidad integral y autodeterminada. Por otro lado, la comunicación no se aborda como un proceso integral, ya que las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa no se trabajan como un sistema interrelacionado y balanceado.

1.2.4. Tendencia histórico-cultural.

Por la trascendencia de esta tendencia para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, se hace un análisis más exhaustivo de sus rasgos distintivos.

Esta cuarta tendencia, considera el autor, también tiene su raíz en una corriente psicológica contemporánea: el **enfoque histórico-cultural**, surgido en la antigua URSS con los trabajos del destacado psicólogo Lev S. Vygotsky en la década de 1930 y enriquecida posteriormente por sus seguidores.

Para su análisis se partirá de las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica, lingüística, pedagógica y didáctica.

Perspectiva filosófica:

- Tiene como base el materialismo-dialéctico.
- Enfoca la **comunicación** como una **actividad** humana.
- Concibe el dominio del **idioma extranjero** como una actividad, que le permite al sujeto gozar de una vida más plena, al ampliarle su universo cultural, contribuyendo a una personalidad más integral.

Perspectiva sociológica.

- Relación educación-sociedad.
 - ✓ En la dimensión individual, donde están presentes los sujetos portadores de la acción educativa, la **escuela** juega un papel de primer orden para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos, junto a la **familia** y a la **comunidad**.

- ✓ En la dimensión social, el nivel **microsocial** es de suma importancia porque en él, se establecen las relaciones entre los diferentes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: **maestro-grupo, maestro-alumno, alumno- alumno y alumno-grupo**.
- Relación educación-cultura.
 - ✓ Se considera la educación como **mediadora** entre el **hombre** y la **cultura**, para promover un amplio espectro de conocimientos en las diferentes áreas del saber.
- Relación cultura-lengua.
 - ✓ Se parte del **idioma extranjero** como **mediador instrumental** para el desarrollo de una cultura general en el alumno. En tal sentido, planteó nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz¹⁷ que conocer el inglés y hasta otra lengua extranjera como el francés “ va a ser una de las manifestaciones de cultura y de una cultura general integral en Cuba”.

Perspectiva psicológica:

- Se basa en el **enfoque materialista - dialéctico de la psiquis humana**, en particular, en la aplicación del Enfoque histórico-cultural de Lev. S Vygotsky y sus seguidores, al proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua extranjera.

Perspectiva lingüística:

- Se parte de que el idioma extranjero es una vía para expresar ideas, emociones, sentimientos y, sirva a la vez, para la regulación de la personalidad.
- Se concibe la competencia comunicativa en la lengua extranjera como proceso integral de la actividad humana, donde las funciones comunicativas son formas concretas que permiten el proceso de apropiación de la lengua extranjera, y el contexto como condición para que se produzca dicho proceso.

Perspectiva pedagógica:

- Se asume una Pedagogía humanista socialista, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en que la clase de lengua extranjera debe garantizar la justicia y la igualdad sociales desde esos propios procesos.

- Se parte de un proceso pedagógico que garantice la atención a la individualidad y a la diversidad.
- Se concibe la comunicación como actividad que tiene presente lo afectivo y lo cognitivo.

Perspectiva didáctica:

Se erige sobre un conjunto de **exigencias didácticas**, tales como:

- Estructurar el proceso a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad.
- Orientar al alumno hacia la búsqueda activa del conocimiento, mediante un sistema de actividades que propicien la búsqueda y exploración del conocimiento desde posiciones reflexivas, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- Partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno. Atender a las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Estimular la formación de conceptos, y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.
- Considerar la competencia comunicativa integral y sus dimensiones, las funciones comunicativas y el contexto como objetivos rectores de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, en un marco donde la comunicación en esta lengua extranjera sirva, también, como medio.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, para reforzar la labor instructiva y educativa del maestro y la independencia cognoscitiva y estratégica del alumno.

- Tener en cuenta la orientación práctica de los objetivos, hacia las habilidades lingüísticas fundamentales: audición, expresión oral, lectura y escritura, y hacia los procesos autorreguladores de la personalidad.
- Considerar el **principio de la funcionalidad** como criterio rector para la selección del contenido de la competencia comunicativa integral.
- Reconocer la primacía del lenguaje oral, al aprender la lengua extranjera.
- Partir de la división de la enseñanza en etapas claramente diferenciadas y la consecuente disposición concéntrica del material.
- Considerar la presentación temático-situacional del material didáctico.
- Considerar los procesos de vacío de información, selección y retroalimentación.
- Considerar los errores como proceso lógico del aprendizaje.

Por el impacto pedagógico del enfoque histórico-cultural, especialistas occidentales de la enseñanza de lenguas, han comenzado a estudiarlo o a ponerlo en práctica a partir de la década de 1990, tales son los casos de: M. Brubacher, R. Payne y K. Rickett en Canadá¹⁸, P. Ashton¹⁹, R. Donato y D. Mc Cormick²⁰ en EE.UU., Rod Ellis ^{12 y 13} en Gran Bretaña y Le Pham Hoai Huong²¹ en Nueva Zelanda, entre otros.

A esta tendencia se adscribe el **método práctico-consciente** para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la **metodología interactiva** diseñada por Acosta²², Hernández (ob.cit.), Pérez (ob.cit.), Rivera²³, entre otros, del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río. Además, considera Enríquez²⁴ que en los últimos años se han defendido varias tesis de grado científico para doctor en ciencias pedagógicas, esencialmente en Inglés con Fines Específicos, que han fundamentado sus propuestas asumiendo lo histórico-cultural como concepción psicológica general en Cuba.

Como limitaciones fundamentales para la puesta en práctica de esta tendencia, se encuentran el insuficiente conocimiento por los docentes de las concepciones que la fundamentan y la poca experiencia en su aplicación práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para resumir el estudio tendencial, se puede plantear que:

- Las tendencias conductista, cognitivista y humanista de la enseñanza de lenguas extranjeras han estado soportadas por las ciencias de la educación, en las que ha regido la concepción psicológica, como ciencia de gran auge en esta etapa analizada.
- De la inferencia anterior, el autor identifica la existencia de una cuarta tendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: la histórico – cultural, también sustentada en una corriente psicológica contemporánea de la época: la histórico – cultural.
- La competencia comunicativa en la lengua extranjera se ha abordado de formas diferentes en cada tendencia, al responder, por lo general, a la lingüística de la época, manifestándose la falta de integralidad al tratar un proceso tan complejo. Sin embargo, en la tendencia histórico-cultural, a partir de la concepción marxista de la comunicación y a los aportes de Lev. S. Vygotsky al respecto, la comunicación es entendida como una actividad humana que tiene presente lo cognitivo, lo afectivo y lo social.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación que se promueve en estas tendencias tiende a polarizar el proceso de enseñanza en unos casos y, en otros, el de aprendizaje, por lo que las clases se centran en el maestro o en el alumno. Ha existido en los últimos tiempos una tendencia a centrar la atención en los procesos de aprendizaje con los enfoques humanistas. No obstante, la tendencia histórico – cultural parte de una concepción balanceada entre ambos procesos, que conllevan a formar una personalidad más integral en los alumnos.

1.3. Consideraciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje con niños.

Refiere Shaaban²⁵, que en las dos últimas décadas del siglo pasado, se evidenció un aumento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel primario, en muchos países. Se observa que los enfoques estructuralistas perdieron vigencia y, en su lugar, ganaron terreno los enfoques comunicativo, humanísticos y los centrados en el aprendizaje. Estos últimos enfoques sugieren métodos y técnicas de enseñanza que reducen la ansiedad de los niños al aprender la lengua extranjera.

Por otro parte, la utilización de estos nuevos enfoques, ha traído consigo el surgimiento de nuevas interrogantes sobre cómo enseñar con más efectividad la lengua extranjera a niños,

plantea Hudelson²⁶. En tal sentido, propone organizar el currículo utilizando el enfoque por tópicos, que se sustenta en principios de enseñanza propuestos por Piaget y Vygotsky. Este enfoque se caracteriza por comenzar con un tema que sea relevante y de interés para los niños, para lograr que los mismos se involucren en tareas investigativas a partir de su nivel lingüístico. Por tanto, los objetivos de la enseñanza se integran al contenido de estudio.

Según Enríquez²⁷, la enseñanza del inglés a niños en Cuba no está generalizada porque tradicionalmente comienza a partir del 7^{mo} grado, es decir alrededor de los 11 años. Agrega, que antes de 1960, existían en nuestro país las escuelas bilingües y privadas, a las que tenían acceso los hijos de familias económicamente privilegiadas, que enseñaban el inglés desde edades muy tempranas.

Con el proyecto de investigación **La enseñanza del Inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura "El mundo en que vivimos"**, dirigido por Enríquez²⁷, se demuestra la factibilidad práctica de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera en edades muy tempranas, por razones psicológicas, fisiológicas y sociales. En tal sentido, se propone utilizar el enfoque comunicativo con elementos del enfoque basado en el contenido (Content-Based Instruction). Más adelante, se hace un análisis pormenorizado de esta metodología para la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde el 3er grado.

2. Fase descriptiva o de diagnóstico propiamente dicha.

Seguidamente se presenta el estudio de diagnóstico relacionado con el fin y los objetivos de la escuela primaria cubana, el estado real del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en esta enseñanza, en Cuba y en la provincia de Pinar del Río y las características psicopedagógicas del escolar de 6^{to} grado.

2.1. Fin y objetivos de la escuela primaria cubana actual.

Plantean Rico y otros², que existe consenso en que la escuela primaria debe transformarse de modo que los estilos de dirección, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la vida de la escuela y las relaciones de esta con la familia y la comunidad adquieran, cada vez más, un carácter de-

mocrático, flexible y creador. En el **anexo 3**, se hace una valoración más completa de esta transformación y de los objetivos a alcanzar, planteados en el texto **Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria**, publicado en el 2000, como resultado de una investigación realizada por especialista del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en la Educación Primaria cubana.

2.2. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria cubana actual.

La caracterización se realiza con el objetivo de reflejar el estado real de las concepciones que se tienen en cuenta para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa en la escuela primaria cubana, tanto a nivel nacional como local.

Con tal propósito, se tuvieron en cuenta los indicadores, que a juicio del autor, son esenciales para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Inglés. Estos son: **las concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, lingüísticas y pedagógicas que sirven de base al enfoque; la integralidad con que se trata la competencia comunicativa; el papel de los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la concepción de sistema al abordar las categorías didácticas.**

El Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, en la graduación del curso emergente de maestros primarios de la escuela “Revolución Húngara de 1919” de Melena del Sur en provincia La Habana, el 15 de marzo de 2001 ¹⁷, expresó la posibilidad de que el inglés comenzara a enseñarse en la escuela primaria y, más recientemente, en la inauguración del curso escolar 2003-2004 ²⁸, refirió que se incorporaría una frecuencia semanal de este idioma a partir del tercer grado hasta el quinto y dos en sexto grado, utilizando medios audiovisuales. Estas frecuencias se comenzaron a impartir en el mes de abril de 2004.

Estas ideas del Comandante han sido llevadas a la práctica en el marco de las transformaciones de la Educación Primaria como parte de la Tercera Revolución Educacional en que se encuentra enfrascado el país.

Como parte de ese reto, plantea Basaco²⁹, la Dirección Nacional de Educación Primaria del Ministerio de Educación introdujo cambios en el plan de estudio vigente y se implementó la impartición del Inglés desde el 3^{er} grado hasta el 6^{to} a través de vídeoclases, de manera que ese idioma forme parte del currículo de la escuela, para lo cual se tomaron las medidas necesarias para asegurar el éxito de tan noble e impresionante programa.

Para dar respuesta a esta pretensión, un colectivo de especialistas de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas Extranjeras del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” emitió el documento: **Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado**³⁰, con el propósito de dar orientaciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los grados de la escuela primaria cubana a partir de su implementación. De igual manera, se hicieron precisiones por el Ministerio de Educación por medio del **Documento metodológico para las clases de inglés en vídeo de Primaria**³¹ en marzo de 2004.

En el **anexo 4**, se presentan algunos aspectos generales sobre la enseñanza del inglés en Cuba.

El análisis crítico sobre el proceder metodológico propuesto por Enríquez y otros (ob.cit.) en el documento **Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado (2003)** y por el Ministerio de Educación en el **Documento metodológico para las clases de inglés en vídeo de Primaria (2004)**, se presenta en forma de fortalezas y aspectos a enriquecer, a partir de los indicadores planteados en el **acápite 2.2** de este capítulo.

Fortalezas:

- En la base de las concepciones teóricas generales de la propuesta metodológica, se encuentran los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos y pedagógicos de forma implícita o explícita, los cuales están en correspondencia con las exigencias educativas cubanas actuales.
- Se prevé el desarrollo de la competencia comunicativa y sus dimensiones como objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en Cuba, donde se incluye la competencia cognitiva como un elemento novedoso.
- Se concibe la formación integral de la personalidad del estudiante, al plantear objetivos que abarcan las esferas instructiva y educativa.
- Se concibe el aprendizaje de la lengua extranjera desde una edad temprana, a partir de un diseño curricular para el contexto cubano.
- Se ofrecen sugerencias metodológicas para abordar los contenidos y la evaluación del aprendizaje.
- Se consideran las estrategias de aprendizaje para facilitar la comunicación.
- Las categorías didácticas están concebidas en función de la comunicación y de la formación integral de la personalidad del alumno.
- Es significativa la incorporación del vídeo como recurso didáctico que propicia elevar el aprendizaje del alumno en cantidad y en calidad.
- La evaluación del aprendizaje como proceso y resultado, donde se consideran la autorreflexión y la autoevaluación como procesos autorreguladores.

No obstante las fortalezas señaladas, se pueden enriquecer algunas de las concepciones didácticas esgrimidas, en aras del desarrollo más eficiente de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, por parte de los alumnos de 6^{to} grado.

Aspectos a enriquecer:

- Reconceptualizar el término **competencia comunicativa** a partir de la inclusión de tres nuevas dimensiones: la competencia de aprendizaje, la competencia afectiva y la competencia comportamental, y redimensionar la competencia lingüística.
- Apoyar la clase de inglés con el uso del vídeo y del software educativo diseñados para el aprendizaje de este idioma en el nivel elemental.

- Agregar al conjunto de estrategias de aprendizaje propuesto otras estrategias y tácticas que permitan el aprendizaje más eficiente de la competencia comunicativa integral, lo que contribuiría a la formación de una personalidad integral y autodeterminada en los alumnos.
- Concebir, en el proceso de evaluación del aprendizaje, la coevaluación como un elemento importante, para contribuir a la formación integral y autodeterminada del alumno.

2.2.1. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la provincia de Pinar del Río.

Desde 1979, considera Acosta ³², en la provincia de Pinar del Río se han estado realizando trabajos investigativos sobre la enseñanza de la lengua inglesa, con el objetivo de contribuir a la elaboración de una didáctica que responda al fin asignado a la enseñanza del idioma inglés. Estos trabajos tuvieron un momento culminante con la tesis pedagógica: Metodología comunicativa del Inglés en 5^{to} grado, 1990, del Dr. Rodolfo Acosta Padrón.

Varios han sido los trabajos investigativos realizados en la provincia desde entonces. Casi la totalidad de ellos han estado encaminados al perfeccionamiento de la didáctica de la enseñanza de la lengua inglesa, en aras de lograr el desarrollo eficiente de la competencia comunicativa. Estos trabajos se presentan en el **anexo 5**.

Para llegar a las generalizaciones siguientes, el autor de la tesis, entre otras acciones, analizó todos los trabajos y se entrevistó con los autores de los mismos, a partir de los indicadores seleccionados en el **acápite 2.2**.

Como **fortalezas** de esta concepción didáctica seguida en la provincia están:

- La consideración de fundamentos teóricos generales (filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos y pedagógicos) como base de la concepción didáctica que se asume.
- La competencia comunicativa y sus dimensiones son tenidas en cuenta en los preceptos teóricos y prácticos del enfoque.

- Se hace énfasis en el proceso de aprendizaje, utilizando como método de enseñanza el entrenamiento estratégico. Esto ocurre fundamentalmente en la metodología que se utiliza en la formación de profesores de Inglés y, de forma aislada, en otras enseñanzas.
- Los alumnos son considerados como protagonistas del proceso de aprendizaje.
- Las categorías didácticas son concebidas con mayor integralidad.

Entre las **limitaciones** que presenta están:

- No se logra de forma consciente, armónica y sistemática la relación que debe existir entre los fundamentos teóricos generales que sustentan el enfoque. Los fundamentos sociológicos emergen como consecuencia directa de la aplicación del materialismo histórico al enfoque de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. En los fundamentos psicológicos existe una tendencia a mezclar preceptos de varias corrientes psicológicas contemporáneas con el enfoque histórico-cultural. Por otro lado, en los preceptos pedagógicos se mezclan concepciones de diferentes autores, algunos no consistentes con el contexto cubano.
- La competencia comunicativa no es enfocada de forma integral. Existen dimensiones de esta competencia, como la estratégica, y la discursiva, que no se abordan con la misma fuerza que la lingüística y la sociolingüística. Por otra parte, las competencias sociocultural y de aprendizaje, con la excepción de algunos docentes, no son trabajadas con la profundidad y amplitud necesarias. Finalmente, existen competencias como la afectiva y la comportamental que no son trabajadas como parte del proceso de comunicación.
- No todas las concepciones de los docentes que usan este enfoque, integran armónicamente todas las categorías didácticas. En la práctica pedagógica, no se ha sistematizado el balance entre los contenidos instructivos y educativos. Existen medios técnicos como los audiovisuales y los softwares educativos en las escuelas, que no se explotan al máximo. La evaluación del aprendizaje se ha quedado rezagada con respecto al método utilizado.

A modo de resumen del acápite, se puede plantear que:

- Existe una fundamentación teórico-didáctica, tanto a nivel nacional como local, que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela primaria cubana, que tiene en consideración los enfoques y tendencias más actuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el mundo. Sin embargo, hay concepciones que pue-

den ser enriquecidas, con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa y así contribuir a la formación integral y autodeterminada de la personalidad del escolar de 6^{to} grado.

2.3. Caracterización psicopedagógica del escolar cubano de 6^{to} grado.

El nivel primario, según criterios de Rico y otros (ob. cit.), constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a adquisiciones y a desarrollo de potencialidades del niño, tanto en el área cognitiva como en la afectivo-motivacional y, apuntan que a partir del 5^{to} grado, se inicia la etapa de la adolescencia al situarla entre los 11 y 12 años, llamada, en ocasiones, como pre-adolescencia.

A continuación se presentan de forma resumida los aspectos de las áreas cognitiva y afectivo-motivacional que se deben considerar al organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa.

Área cognitiva:

- El aprendizaje reflexivo alcanza niveles superiores ya que el alumno tiene todas las potencialidades para la asimilación consciente de los conceptos científicos y para el surgimiento del pensamiento que opera con abstracciones, cuyos procesos lógicos (comparación, clasificación, análisis, síntesis y generalización, entre otros) deben alcanzar niveles teóricos superiores.
- Se desarrolla el pensamiento lógico en el alumno.
- El alumno es capaz de utilizar un conjunto de procedimientos y estrategias generales y específicas para actuar de forma independiente en actividades de aprendizaje, en las que se exija, entre otras cosas, observar, comparar, describir, clasificar, caracterizar, definir y realizar el control valorativo de su actividad.
- Se evidencia un comportamiento de análisis reflexivo de las condiciones de las tareas, de los procedimientos para su solución y de vías de autorregulación para la realización de los reajustes requeridos.
- Aumenta el interés por el estudio y la investigación.

- Comienza a adquirir un nivel superior la actitud cognoscitiva hacia la realidad.

Área afectivo-motivacional:

- Aparición gradual de un conjunto de puntos de vista, juicios y opiniones propias sobre lo que es moral.
- La aprobación del maestro comienza a ser sustituida por la del grupo; se plantea que una de las necesidades y aspiraciones fundamentales en la adolescencia es encontrar un lugar en el grupo de iguales, comenzando a incidir en la regulación de su comportamiento los puntos de vista del grupo de compañeros, por lo que su bienestar emocional se relaciona con la aceptación del grupo.
- Si bien las opiniones del grupo tienen un papel fundamental en el comportamiento del adolescente, la opinión de los padres sigue teniendo gran importancia para su bienestar emocional, lo cual debe ser aprovechado por la familia, sobre todo en el desarrollo de valores morales y espirituales de acuerdo con los principios éticos de la sociedad cubana.

La caracterización psicopedagógica realizada es utilizada en la estrategia didáctica desarrolladora, para proyectar la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral en alumnos de 6^{to} grado de la escuela primaria.

3. Conclusiones parciales del capítulo.

- Los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras, han tenido como objetivo la comunicación verbal en algunas de sus formas, pero no siempre han logrado su propósito. Se observa una tendencia, a partir de la aparición del enfoque comunicativo, a que los métodos y enfoques estén dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa y sus dimensiones.
- El estudio histórico acerca de los métodos, enfoques y tendencias sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, posibilitó descubrir cómo transitó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa, en las diferentes etapas históricas. Esta información es trascendental para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora que se propone.

- La fase descriptiva o de diagnóstico al abordar el fin y los objetivos de la escuela primaria cubana actual, el estado real del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en esta enseñanza, en Cuba y en la provincia de Pinar del Río y las características psicopedagógicas del escolar de 6^{to} grado, aportan un conjunto de elementos sociales, psicopedagógicos y didácticos de trascendental importancia para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora.
- Están demostradas científicamente las potencialidades de la edad temprana para lograr una alta eficiencia en el aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua extranjera.

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; **es preparar al hombre para la vida**”.

José Martí.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II. LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DESARROLLADORA.

En este capítulo, se presenta la elaboración de la concepción teórica de la estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

1. Aspectos teóricos preliminares.

Según De Armas y otros³³, una estrategia educativa, está vinculada a diferentes direcciones, entre ellas, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Agregan que en el ámbito escolar, la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto, desde su estado real hasta un estado deseado y que tiene como propósito vencer dificultades, con una optimización de tiempo y recursos. La estrategia permite qué hacer para transformar la acción existente, e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y con los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas. Finalmente, declaran que las estrategias son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de un problema en la práctica.

Por tanto, con esta investigación, se pretende llevar la didáctica de la enseñanza del idioma inglés en 6^{to} grado, a un estadio superior de desarrollo, a partir de la incorporación de nuevos elementos teóricos a las categorías didácticas existentes y a la reformulación de las mismas.

La estrategia didáctica desarrolladora se define como **un sistema de acciones conscientemente planificado y organizado, que tiene como base teórica una concepción de enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la competencia comunicativa integral, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria pinareña, encaminado**

a contribuir al desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada de los alumnos.

Para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora se tuvieron en cuenta los métodos de modelación y enfoque de sistema fundamentalmente. En **el capítulo III** de la tesis se explica el proceder seguido.

2. Fundamentos teóricos generales de la estrategia didáctica desarrolladora.

Para la elaboración se partió de un marco conceptual general de base, a partir de las ciencias de la educación y las ciencias pedagógicas.

2.1. Ciencias de la educación.

Las ciencias de la educación que la sustentan son la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Lingüística y la Pedagogía. De estas ciencias se toman en consideración leyes, principios y categorías que son imprescindibles para la concepción teórica de la estrategia didáctica desarrolladora.

2.1.1. Marco filosófico.

Los fundamentos filosóficos, plantean López y otros³⁴, representan el núcleo del marco conceptual orientador, al aportar conceptos claves, tales como: valores, fin de la educación y esencia de hombre a formar, entre otros.

Para esta estrategia se consideraron como premisas las siguientes:

- La **filosofía marxista-leninista** porque destaca al hombre como ser social y productivo; concibe al hombre como heredero y hacedor de la cultura; destaca la tendencia al progreso, y su derecho a la felicidad, la paz, la justicia y la realización personal y social; define la formación del hombre como una personalidad integral.
- El **humanismo martiano** dado por tres principios generales en su concepción de hombre: el principio de la unidad de lo sensible (emocional) y lo racional, que

conduce a la formación intelectual del hombre; la doctrina del amor y la belleza, que refleja la educación moral y estética del ser humano, y el principio de la actividad, de la práctica como formadora del hombre.

- El **pensamiento político y humanístico de Fidel Castro Ruz** por llevar a la práctica social las ideas marxistas-leninistas y martianas, al replantear la formación del hombre nuevo, con una amplia cultura general integral; al concebir un humanismo socialista más justo, perfecto y con igualdad de posibilidades para todos, que penetre en la propia esencia del ser humano, y por arraigar en las nuevas generaciones, profundos sentimientos de patriotismo, solidaridad, internacionalismo e identidad nacional.

El marco filosófico, por su naturaleza totalizadora, integradora y sintetizadora, establece el lugar y el significado del resto de los fundamentos teóricos que se tienen en cuenta en la estrategia didáctica desarrolladora, al garantizar la unidad y la coherencia teórica necesarias mediante la construcción de un lenguaje científico común.

En resumen, con esta estrategia didáctica desarrolladora se pretende contribuir a la formación comunista de un preadolescente, a partir de una amplia cultura general integral.

2.1.2. Marco sociológico.

Los fundamentos sociológicos se derivan de las concepciones filosóficas anteriores, lo que permite desentrañar la **relación educación-sociedad**, desde una dimensión individual y social.

En la dimensión individual, señalan López y otros (ob.cit.), se consideran a los sujetos portadores de la acción educativa, que en el caso de esta estrategia didáctica desarrolladora toma realce la escuela, como agencia educativa por excelencia, apoyada por la familia y la comunidad.

En la dimensión social, se tiene en cuenta el sistema de relaciones sociales en los diferentes niveles, que para esta estrategia didáctica desarrolladora, es decisivo el nivel microsocioal, pues es donde se establecen las interacciones: alumno–maestro, alumno–alumno, maestro–grupo y alumno–grupo, considerados como los protagonistas del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por otro lado, plantea Enriquez²⁴, que por las características de esta estrategia didáctica desarrolladora se deben considerar otras relaciones, tales como: la **relación educación-cultura** y la **relación cultura-lengua**.

En la **relación educación-cultura** es vital considerar en esta estrategia didáctica desarrolladora la educación como mediadora entre el hombre y la cultura, para promover un amplio espectro de conocimientos en las diferentes áreas del saber. En el caso de la escuela primaria cubana, la asignatura Inglés se inserta para elevar la cultura general integral de los alumnos, con el fin de que aprendan tres veces más.

En la relación educación-cultura cobra especial interés el planteamiento de Leontiev³⁵, al decir que “cada hombre aprende a serlo. Para vivir en sociedad, no le es suficiente con lo que la naturaleza le da al nacer. Él debe dominar, además, lo que ha sido y logrado en el desarrollo histórico de la sociedad humana”. De este planteamiento se deriva la importancia de la educación en la formación de la personalidad del alumno y, en particular, el papel de la lengua extranjera para contribuir al desarrollo cultural del educando.

La consideración de la **relación cultura-lengua** es muy importante en esta estrategia didáctica porque, a decir de Rodríguez Pérez³⁶, “la lengua es mucho más que comunicación: es identidad nacional, es cultura...”. En tal sentido, van Dijk¹⁵, refiere que “ los hablantes de una lengua no sólo conocen su gramática, sino que poseen, además una competencia comunicativa mucho más amplia, como miembros de una cultura”. Por tales afirmaciones, el autor considera que el idioma extranjero es un mediador instrumental para el desarrollo de una cultura general integral.

Los preceptos sociológicos tratados influyen de forma directa en la concepción didáctica desarrolladora que se propone, por lo que su concreción en la misma son vitales desde el punto de vista metodológico.

2.1.3. Marco psicológico.

Los fundamentos psicológicos permiten determinar la relación que se establece entre la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y la formación de los educandos. Desde una toma de posición ante tan fundamental principio y conociendo las particularidades del preadolescente cubano, es que se puede instrumentar, organizar y dirigir científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, en el marco de esta estrategia didáctica desarrolladora.

En aras de la coherencia entre los fundamentos teóricos, el autor se adscribe a los preceptos establecidos por la psicología materialista-dialéctica, y en particular, al Enfoque histórico cultural de Lev. S. Vygotsky.

Según Valera³⁷, la psicología materialista-dialéctica de orientación marxista ofrece una explicación realista, verdaderamente objetiva y científica del fenómeno psíquico, a partir de la caracterización dinámica de su génesis, desarrollo y transformación, basada siempre en una interpretación sujeto-objeto, donde la cognoscibilidad del universo es un acto real y posible, dada la propiedad del sistema nervioso como basamento del psiquismo, de reflejar subjetivamente el mundo.

2.1.3.1. El Enfoque histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky.

La concepción más integradora, sistemática y acabada de un enfoque materialista-dialéctico del desarrollo psíquico se encuentra, añade Valera (ob.cit.), en los trabajos de Lev. S Vygotsky (1896-1934) en lo que se ha denominado Enfoque histórico-cultural de la psiquis humana.

Para fundamentar la estrategia didáctica desarrolladora, se tuvieron en cuenta las siguientes leyes, principios y categorías del enfoque histórico-cultural de la psiquis humana de Lev. S. Vygotsky y sus seguidores.

Según Vygotsky³⁸, el eje que como espiral dialéctica, organiza y genera todos los conceptos del Enfoque histórico-cultural lo constituye el **historicismo**, pues para la comprensión de la psiquis hay que dirigirse a la propia vida del hombre, a las condiciones concretas de su existencia, siendo esencial para su desarrollo, la asimilación de la experiencia histórico-social.

La tesis fundamental que sirve de punto de partida a la obra de Lev. S. Vygotsky expresa la comprensión del carácter interactivo del desarrollo y, muy especialmente, el llamado **Determinismo social del desarrollo psíquico**, una tesis basada en la premisa filosófica que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales. En esencia, esta tesis valora que las funciones psíquicas superiores nacen de la interacción en el proceso de la actividad y en la comunicación entre las personas.

La combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que se dan en cada etapa de desarrollo del hombre, va condicionando la dinámica del desarrollo psíquico durante el período evolutivo, mientras que las nuevas formaciones psicológicas que surgen hacia el final de cada etapa sirven al niño como condiciones objetivas que constituyen la base y la fuerza motriz de todo su desarrollo psíquico. El nivel alcanzado por un individuo en su desarrollo psíquico (desde la infancia hasta la vida adulta) depende de la cultura que posee el grupo social en que se desenvuelve, del momento histórico y de la historia misma de ese grupo.

A partir de esa tesis, se manifiesta la relación existente entre lo biológico y lo social, al referirse a funciones psicológicas superiores que tienen su origen biológico y se distinguen de las funciones superiores que tienen su origen en las relaciones sociales. Se pueden citar como ejemplos, las relaciones entre la atención involuntaria y la voluntaria, entre la memoria invo-

luntaria y la voluntaria, valorando que las formas involuntarias dependen de propiedades naturales o biológicas, y las voluntarias se originan en las relaciones sociales de las personas

Vygotsky³⁹ también plantea la estructura mediatizada de las funciones psicológicas superiores al analizar que el hombre se relaciona con los objetos de la cultura, pero en esta relación no está solo, ya que sus relaciones con los objetos están mediatizadas por las que establece con otras personas.

Si el origen de las formas superiores de la subjetividad se encuentra en las interacciones de las personas, estas últimas actúan como mediadoras del proceso de conocimiento. He aquí una primera forma de mediación, que no es la única en el contexto del Enfoque histórico-cultural, ya que los instrumentos con los que el sujeto opera tanto en el plano externo como en el interno, son también mediadores. Además, también pudieran considerarse mediadores los sistemas anatómicos y fisiológicos, que le permiten al hombre entrar en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

La noción de mediador, bastante compleja, se resume en cuatro grupos esenciales, según plantea Bravo⁴⁰:

- **La mediación social**, cuando se utiliza a otra persona como instrumento para la acción sobre el ambiente, e incluye el papel de los grupos sociales en la interacción del sujeto en la práctica social y el papel del otro en la formación de la conciencia individual.
- **La mediación instrumental (herramientas)**, cuando los hombres utilizan instrumentos creados por la cultura, en las acciones de transformación de la realidad.
- **La mediación instrumental (signos)**, cuando los hombres utilizan sistemas de diferente nivel de complejidad, que les permiten transmitir significados. Estos posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. La mediación instrumental por medio de sistemas de signos ha sido llamada mediación semiótica. El

lenguaje, por ejemplo, se considera un elemento fundamental en el origen de la especie humana, es un sistema convencional de signos creados por los hombres en el proceso de comunicación y de transmisión de la experiencia histórico-cultural, se integra a los sistemas de mediación instrumental del niño y se convierte, a lo largo de su desarrollo, en el regulador fundamental del comportamiento.

- **La mediación anatómico-fisiológica**, a través de la cual el hombre entra en contacto con los estímulos del medio.

La ley de la **doble formación**, constituye el fundamento básico de la escuela histórico-cultural. Señala Vygotsky⁴¹ que “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica)... Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos”. Refiere, además, que el proceso de reconstrucción interno de la actividad externa, se da a través del mecanismo de **interiorización**, donde juegan un papel fundamental los mediadores.

La categoría central de esta teoría psicológica es la **apropiación** por el hombre de la herencia social, elaborada por las generaciones precedentes. La apropiación se comprende como las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás (los adultos y los coetáneos), hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.

Sobre la base de la ley de la doble formación, Vygotsky plantea la noción esencial del Enfoque histórico-cultural: La **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP), la cual se define como la distancia que media entre los planos intrapsicológico (desarrollo actual) e interpsicológico (desarrollo potencial), o sea, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro compañero más capaz.

Para abordar la ZDP se deben tener en cuenta dos elementos: la **unidad de análisis**, tomando para ello la actividad y, más concretamente, la acción, si se tiene en cuenta que la ZDP no está predeterminada en el sujeto, sino que se crea en la acción, en la interacción; la **mediación** fomenta una estrategia interactiva entre los que aprenden: niños y adultos, niños y niños, estimulando la ayuda, de forma tal que se le tiendan puentes al individuo entre lo conocido y lo que debe conocer. En este marco se da la utilización de las estrategias de aprendizaje como mediadoras en el proceso de aprendizaje y, que más que mediadoras ofrecidas por el medio como andamiaje sobre el cual sube el individuo, devie-

nen, una vez interiorizadas, en recursos para la autodeterminación individual del sujeto que, así, se convierte en agente de su propio desarrollo, y capaz de aprender a aprender, como esencia del autodidactismo imprescindible en las condiciones actuales de la vida moderna, acota Rodríguez Fernández ¹⁰.

Es importante señalar que en la puesta en práctica de la estrategia didáctica de-sarrolladora deben considerarse los niveles de ayuda, que a partir de la operacionalización de Álvarez Cruz⁴², se agrupan en tres niveles: un **primer nivel**, consistente en la orientación, reorientación y atracción de la atención (se le repite al niño la consigna, enfatizando en las condiciones de la tarea); un **segundo nivel**, relacionado con preguntas de ayuda y estímulo (se caracteriza por conducir al niño a través de las preguntas); y un **tercer nivel**, para la demostración de la actividad (no consiste en resolver la tarea al niño, sino ponerlo en condiciones de apropiarse de la esencia a través de la propia demostración del maestro).

Para la aplicación de los niveles de ayuda se pueden asumir diferentes modalidades en función de las características de las tareas docentes, del tema y de los alumnos. No necesariamente tienen que ser operacionalizados en tres niveles, estos pueden ser tantos como el niño necesite, buscando siempre el salto en el desarrollo, o sea, el **cambio**, el cual ha de valorarse como el resultado de la intervención en la ZDP y que va operándose, desde la participación guiada con acciones de demostración, posteriormente con acciones de apoyo y, finalmente, con acciones de orientación, donde se evidencia que lo que ayer hacía solamente con ayuda, hoy puede hacerlo por sí solo y al lograr la independencia estará en condiciones de ayudar a otros.

La ZDP posee una estructura cíclica y dinámica, que precisa del establecimiento de un clima emocional que favorece la relación interpersonal, de ahí la importancia de la **unidad de lo afectivo con lo cognitivo** en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumiendo, considera el autor de la tesis que para lograr el desarrollo eficiente de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, **la única enseñanza posible es la que guía y conduce el desarrollo**, la que se da en el contexto de la ZDP, sobre la cual se diseñan las ayudas teniendo en consideración: primero, el nivel de desarrollo alcanzado y el nivel de desarrollo potencial del alumno y, segundo, la naturaleza del objeto del conocimiento, lo que permite al maestro definir los mediadores, esclarecer las metas y objetivos a alcanzar y crear las condiciones óptimas para que tenga lugar el aprendizaje.

2.1.4. Marco lingüístico.

Los fundamentos lingüísticos son trascendentales para la elaboración de esta estrategia didáctica desarrolladora, por contener teorías, principios y categorías relacionadas con la comunicación, que constituyen objetivos rectores de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua inglesa. A tales efectos, la fundamentación teórica parte de los preceptos de la **lingüística del habla**.

Carlos Marx hizo un aporte valioso a la comprensión científica de la comunicación, al señalar por primera vez, la doble acepción del concepto, en los planos material y es-

piritual, enfatizando así los estrechos vínculos entre las relaciones sociales y las interpersonales.

El concepto de **comunicación** ha sido abordado por varios autores de orientación marxista, entre ellos: Lev. S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, G. M. Andreieva, A. Zimnaya, Victoria Ojalvo, Ana María Fernández, Angelina Roméu y Luis Rodríguez, entre otros.

Vygotsky y Rubinstein la interpretan como “un **intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones**”; Andreieva la considera como “un **modo de realización de las relaciones sociales, que tiene lugar a través de los contactos directos e indirectos de las personalidades y los grupos en el proceso de su vida y actividad social**”; Zimnaya la define como “el **uso de un sistema lingüístico que activa, media y orienta el intercambio entre los individuos, a partir de un proceso de transmisión y recepción de información, condicionado por una situación comunicativa**”; mientras que Ojalvo⁴³ considera que es “un **proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal, que posibilita el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre**”.

En estas definiciones, existen elementos comunes y esenciales al definir la **comunicación**, como por ejemplo:

- La comunicación representa una forma de interrelación humana. En ella se expresa cómo los hombres interactúan y a su vez, ella constituye una vía para la interacción.
- La comunicación como forma de interrelación que se da entre los hombres, no puede verse al margen de la actividad de los mismos.
- La comunicación está condicionada por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales.
- La comunicación es una forma de transmisión de significados, al transmitir información, ideas, emociones, sentimientos y habilidades, a través de símbolos, palabras, imágenes, figuras y gráficos, entre otros.

- La comunicación es un elemento trascendental en la formación y en el funcionamiento de la personalidad.
- La comunicación, que por ser siempre **motivada**, implica el intento de influir sobre los otros a partir del efecto de las propias necesidades.

La lingüística del habla (del texto o del discurso), según Roméu¹⁶, “da cuenta de los procesos cognitivos, la interacción y las estructuras sociales, de ahí que establezca relaciones con múltiples disciplinas, con las que se vincula en el abordaje de su objeto de estudio, que no se limita al lenguaje en sí, sino que asume este en su accionar en los procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos en el ámbito social”.

A continuación se exponen los **principios** de la lingüística del habla, expuestos por Roméu¹⁶, que deben ser asumidos en la estrategia didáctica desarrolladora.

- **La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y sociocultural del individuo.**

Este principio revela la unidad del pensamiento y el lenguaje en el proceso de construcción y transmisión de los significados, el cual se expresa en la estrategia didáctica desarrolladora al considerar la competencia comunicativa como fin y medio de la misma. De igual forma revela la importancia del lenguaje para el desarrollo integral y autodeterminado de la personalidad del alumno desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción en el contexto sociocultural.

- **La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.**

Estos tres elementos conforman una tríada, según van Dijk¹⁵ que integra los tres enfoques principales del análisis multidisciplinario del discurso. En esta estrategia didáctica desarrolladora, se cumple este principio al trabajar de forma armónica y en unidad las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa.

- **El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.**

Este principio se manifiesta en la estrategia didáctica desarrolladora en el hecho de que cualquier análisis del discurso que se haga, debe hacer evidente la relación entre el texto y sus contextos local y general, social y cultural.

- **El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social.**

Al abordar en la estrategia didáctica desarrolladora la competencia comunicativa integral, los alumnos participan no sólo como personas individuales, sino también como miembros de una familia, de una comunidad, idea reforzada por van Dijk¹⁵ en sus estudios. Además, se tuvo en consideración la comunidad de intereses de los alumnos al pertenecer a un grupo social determinado y apropiarse de contenidos sociales comunes a partir de sus necesidades y motivaciones.

- **Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje.**

Este principio se evidencia en la estrategia didáctica desarrolladora a partir de la naturaleza interdisciplinaria de los textos orales y escritos que se utilizan. Se establecen relaciones con otras asignaturas del currículo de los alumnos, en particular, con el Español, la Matemática y la Historia de Cuba, consideradas como asignaturas priorizadas. También se tienen en cuenta otros ejes transversales, tales como: la educación patriótica, militar e internacionalista; la educación jurídica; la educación económica y laboral; la educación estética; la educación ambiental y la educación para la salud y sexual. La apropiación por los alumnos de este arsenal de conocimientos está en función de lograr una cultura general integral.

Además, en el análisis del discurso, refiere Roméu¹⁶, se necesita considerar otras categorías, que como conceptos generales contribuyen a hacer un estudio más científico del fenómeno comunicativo. Estas son: **actividad, actividad comunicativa, discurso, texto, cognición, metacognición, niveles, dimensiones, significado y sentido, contexto, intención comunicativa, finalidad comunicativa, acto del habla y competencia**, entre otras. Algunas de ellas se analizarán a continuación por

formar parte de teorías esenciales para esta estrategia didáctica desarrolladora, y otras aparecen en el **anexo 1** relacionado con el **control semántico**.

2.1.4.1. Teoría de la competencia comunicativa.

Fernández y otros⁴⁴, definen **competencia**, de modo general, como “la configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, en estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseado socialmente en un contexto histórico concreto”. También Roméu (ob. cit.) la considera como una configuración psicológica, pues sus componentes son cognitivos y afectivos.

El autor de la tesis comparte y se adhiere al criterio de ambas autoras, porque de esa forma se articulan los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico integral (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo).

El término **competencia comunicativa** fue acuñado por Hymes⁴⁵, para definir lo que el hablante necesita saber para ser competente desde el punto de vista comunicativo; es la habilidad que requiere el individuo para utilizar el lenguaje como medio de comunicación en una comunidad determinada. Según Hymes, una persona que adquiere la competencia comunicativa logra ambas cosas: el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua.

Para Hymes (1967), la **competencia comunicativa** es la capacidad que se desarrolla en el individuo para determinar con precisión **qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo**, e incluye el uso correcto y apropiado de la lengua, y comprende la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Considera Roméu (ob. cit.), que tal definición apunta hacia el elemento verbal y pragmático, sin embargo, deja de lado el proceso de producción de significados, por el cual, más re-

cientemente, se ha reconceptualizado el término al incorporarle el componente cognitivo o de producción de significados.

Roméu (ob. cit.) y Enríquez y otros³⁰, refieren que la competencia comunicativa está conformada por las siguientes dimensiones: la **cognitiva**, la **lingüística**, la **discursiva**, la **estratégica**, la **sociolingüística** y la **sociocultural**. Por otra parte, Faedo⁴⁶, agrega a las competencias mencionadas anteriormente, la **de aprendizaje**, que en el contexto de la estrategia didáctica desarrolladora, adquiere una dimensión relevante, pues trata aspectos relacionados con la capacidad de aprender la competencia comunicativa en la lengua extranjera por parte de los alumnos. Finalmente, autores como Martínez-Otero⁴⁷, Vilá⁴⁸ y Rodrigo⁴⁹ reconocen otras dimensiones de la competencia comunicativa, a saber, la **afectiva o emotiva** y la **comportamental o conductual**, que están estrechamente relacionadas con la esfera inductora de la personalidad.

Lo anterior demuestra que la competencia comunicativa se ha enriquecido sustancialmente desde su surgimiento, y los estudiosos del tema manejan en la actualidad nueve dimensiones que la componen.

El autor de la tesis al hacer el análisis de los conceptos y dimensiones acerca de la competencia comunicativa (**ver anexo 6**) existentes, considera que los mismos presentan algunas limitaciones, tales como:

- Tendencia a lo lingüístico, al enfatizar en cómo se transmite la información y no en su contenido, por tener como soporte la teoría de la información. Esto ocurre, principalmente, con los conceptos provenientes de especialistas occidentales.
- El concepto original y otras formulaciones se han realizado para la lengua materna.
- Elaborado por lingüistas occidentales, cuya concepción filosófica difiere de la dialéctico-materialista, aunque existen redimensionamientos del concepto por autores contemporáneos, entre ellos cubanos, que lo abordan con más integralidad. (Ej.: Dra. Angelina Roméu, Dra. Isora Enríquez, Dr. Luis Rodríguez).

- Existen aspectos psicológicos de trascendencia en la comunicación (lo afectivo y lo regulador) que no se realzan convenientemente.
- En el concepto se responde la pregunta ¿para qué aprendo? (para comunicarme); pero no está explícito la respuesta a la pregunta ¿para qué me comunico? (para aprender , convivir y ser).

Por las razones planteadas, el autor de la tesis redimensiona el concepto de **competencia comunicativa** existente, y propone el de **competencia comunicativa integral**, conformado por las dimensiones cognitiva, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural, de aprendizaje, afectiva y comportamental.

Se define la **competencia comunicativa integral** como **la actividad del que aprende la lengua extranjera para apropiarse de los significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, de forma tal que el proceso de comunicación constituya una herramienta del individuo para formar, desarrollar, expresar y regular su personalidad.**

Este concepto posee como nuevas cualidades las siguientes:

- Está elaborado sobre una concepción materialista-dialéctica de la comunicación, en la que se considera la competencia comunicativa como una actividad, a través de la cual se forma, desarrolla, expresa y regula la personalidad.
- Concepto que integra lo filosófico, lo lingüístico, lo psicológico y lo sociológico, al buscar la unidad entre las funciones informativa, afectiva y reguladora de la comunicación.
- Queda explícito para qué aprender una lengua extranjera (para comunicarse) y para qué se necesita la comunicación (para aprender, convivir y ser).
- La consideración de nuevas dimensiones no constituye un simple proceso de adición de componentes, sino un proceso de integración de estos a un fenómeno tan complejo y multicondicionado como es la competencia comunicativa.

- Se elimina la confusión terminológica entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje de la comunicación.
- Está elaborado para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esto trae consigo una nueva visión del fenómeno comunicativo, al tratarse de forma más integral y generalizadora y, por tanto, su abordaje teórico y metodológico necesita ser redimensionado en la teoría y en la práctica escolar.

La estrategia didáctica desarrolladora considera la competencia comunicativa integral como objetivo, contenido y medio de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua inglesa. El maestro tiene que enseñarla a partir de todas sus dimensiones, para que el alumno se apropie de ella de forma integradora, en un proceso más orgánico y sistémico.

2.1.4.2. Teoría de los actos del habla.

Plantea Roméu¹⁶, que la teoría de los actos del habla fue desarrollada por J. L. Austin (1962) y J. Searle (1969), y añade que el **acto del habla** puede definirse como la acción de emitir un mensaje en algún contexto, con una determinada intención o finalidad comunicativa, y agrega que este concepto pone de relieve la dimensión social de la actividad comunicativa.

Considera, Enríquez⁵⁰ que el proceso de interacción entre los individuos en la sociedad se realiza mediante los actos del habla, o sea, las acciones que se realizan en el proceso comunicativo con un propósito dado, y añade que el acto comunicativo se da en tres planos: la **comunicación interpersonal** (o discurso), la **comunicación ideacional** (mensaje-transmisión) y la **comunicación textual**, y agrega que esta descripción del acto comunicativo ofrece una visión integral del proceso de comunicación,

donde intervienen, por un lado, el emisor con un mensaje que transmite y, por otro, el receptor que descodifica e interpreta el mensaje.

Afirma Enríquez⁵⁰, que desde el punto de vista metodológico, la teoría de los actos del habla propicia la interpretación de la intención comunicativa del autor y de las funciones comunicativas del texto, mediante el análisis de los actos comunicativos recurrentes o predominantes, lo cual favorece la selección del material lingüístico según el objetivo de la enseñanza.

La categoría **función comunicativa**, plantea Acosta⁵¹, expresa el uso que se hace del lenguaje, es decir, la función para la cual se utiliza; por ejemplo: saludar, despedirse, dar una noticia, pedir información, informar a alguien sobre algo y hablar sobre planes futuros, entre otras.

La implicación metodológica que se deriva de esta teoría, apunta Gómez Salej⁵², está relacionada con la determinación del producto final de la clase de idiomas: la realización de determinadas funciones comunicativas. El alumno aprenderá a realizar funciones para las cuales utilizará los componentes de la lengua como medio de comunicación. De manera que las funciones y los componentes de la lengua constituyen objetivo y contenido inmediatos de la enseñanza de lenguas, donde las funciones se comportan como núcleo de los objetivos y los componentes como medios para realizar dichas funciones.

2.1.4.3. Teoría del contexto.

El estudio del lenguaje en general, y del discurso en particular, en relación con la sociedad y la cultura, pone de manifiesto el abordaje del **contexto**, plantea Roméu¹⁶. De igual manera, es importante considerar esta categoría en la estrategia didáctica desarrolladora, por estar presentes en ella cómo se da la comunicación en la lengua inglesa en escolares de 6^{to}. grado en Pinar del Río.

Van Dijk⁵³, deja claro que el **contexto** involucra a todos los factores que se conjugan y que rodean un acto del habla o emisión de un discurso: situación comunicativa,

intención comunicativa, finalidad comunicativa, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, etc., e implica los factores espacio-temporales en los que tiene lugar la situación comunicativa.

Asimismo, van Dijk⁵³, refiere que el contexto tiene una estructura cuyos componentes son locales y globales. Entre los locales están: la situación (tiempo, lugar, circunstancias), los participantes y sus diversos papeles comunicativos y sociales (hablantes, coordinador, amigo, etc.), las intenciones, metas y propósitos. Son globales: las acciones o procedimientos institucionales y la participación de los interactuantes en calidad de miembros de categorías sociales, grupos o instituciones.

Roméu¹⁶, refiere que las palabras, las funciones comunicativas y el significado que estas encierran pueden cambiar de sentido según el uso que se les da en un determinado contexto.

Por tanto, considera el autor que el contexto, por su papel rector en la comunicación forma parte del contenido de la clase de lengua extranjera. Esto trae como implicación metodológica que toda función comunicativa debe enseñarse a partir de un contexto, que es donde realmente adquiere su significado y uso, ya que fuera del mismo, las funciones comunicativas carecen de sentido.

2.1.5. Marco pedagógico.

Los fundamentos pedagógicos están relacionados con el tipo de educación que deben recibir los educandos en el ámbito de la escuela, a través de la vía curricular y extracurricular.

La escuela cubana actual, según establece el documento **La Educación en Cuba en las actuales condiciones del desarrollo económico-social**⁵⁴, debe preparar al futuro hombre, con un dominio de saberes y habilidades básicas y también con una formación que asegure las bases de su cultura y de su preparación para el trabajo, con habilidades y cualidades personales que le permitan el trabajo en equipo, y adoptar una posición activa y reflexiva en las diferentes actividades en que se desempeñe, tanto en la escuela y en el hogar, como en la sociedad en general.

A continuación se expresan las **leyes**, que según Chávez⁵⁵, rigen la Pedagogía Cubana actual, las cuales sirven de sustento a la estrategia didáctica desarrolladora.

- La unidad entre el proceso educativo que se ofrece en la escuela y los que dimanan de otras agencias educativas de la sociedad, en un momento histórico determinado.
- Todo proceso educativo --- a su nivel --- tiene como fin la formación y el desarrollo del hombre.
- El proceso educativo escolarizado contribuye esencialmente al proceso de socialización del hombre.
- El carácter condicionado y condicionante de la educación.

Estas leyes, plantea Chávez (ob.cit.), se materializan en el proceso educativo, que presupone un momento integrador de todas las influencias educativas y abarca las diferentes esferas del desarrollo del educando: cognitivo, afectivo, volitivo, físico y, aunque en algunos momentos, esté dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de esta, en mayor o menor medida también están implicadas las esferas restantes.

El proceso educativo está integrado por diversos tipos de actividades y todas ellas deben ser al mismo tiempo instructivas, desarrolladoras y formativas, afirma Chávez (ob.cit.), lo que constituye un reto y una meta para el maestro encargado de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del inglés.

Es criterio de Chávez (ob.cit.), que la forma particular de proyectarse el proceso educativo general en la institución escolar recibe el nombre de

proceso de enseñanza-aprendizaje, con dos procesos paralelos: el extradocente y el extraescolar, fuertemente vinculados uno al otro.

De aquí la importancia que tienen los fundamentos pedagógicos para la estrategia didáctica desarrolladora, pues está basada en una pedagogía humanista, que debe lograr desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje la justicia y la igualdad sociales.

2.2. Ciencias pedagógicas.

Para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa es imprescindible abordar principios y categorías relacionados con la Didáctica General y con la Didáctica de la Lengua Inglesa.

Los conceptos de **enseñanza desarrolladora**, **aprendizaje desarrollador** y **estrategias de aprendizaje** constituyen fundamentos teóricos básicos para la estrategia didáctica desarrolladora.

- **Enseñanza desarrolladora:** A partir de la concepción de Castellanos y otros⁵⁶, es el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto siendo, lo esencial, según Rodríguez Fernández¹⁰, la autodeterminación, según la cual el sujeto deviene agente de su propio desarrollo.
- **Aprendizaje desarrollador:** Es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante,

de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, plantean Castellanos y otros (ob.cit.).

- **Estrategias de aprendizaje:** Según Rodríguez Fernández⁵⁷, son ciertos modos adquiridos de uso de la actividad cognoscitiva individual que el sujeto utiliza deliberadamente, con intención de planificar de un modo consciente o parcialmente consciente, la forma de solucionar problemas que implican la obtención de aprendizaje.

Como resultado del análisis de las definiciones de los conceptos anteriores y, a partir del criterio de González⁵⁸, un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador debe ser aquel que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistemas, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y una actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución transmisora de la cultura.

Según Castellanos y otros⁵⁶, el maestro para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador debe tener en cuenta tres criterios básicos:

- Promover el desarrollo de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, actitudes e ideales.
- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante.

Al aproximarse a una concepción de aprendizaje desarrollador, es imprescindible analizar la génesis de la construcción estratégica, desde una posición histórico-cultural, por tal razón, se utilizan criterios esgrimidos por Bravo⁴⁰.

Los sistemas tácticos y estratégicos han sido elaborados en el curso del desarrollo histórico de la humanidad y son asimilados por cada individuo durante el proceso de aprendizaje. En este proceso de desarrollo tienen un papel fundamental los procesos de mediación social, que en un escenario histórico-cultural dan sentido y significado a las actividades que desarrolla el maestro y a los recursos que utilizan los escolares.

El escolar, en este caso, no nace con un código de accionar estratégico ya establecido. Durante su vida se va enfrentando a situaciones o problemas que tiene que resolver. En un principio, cuenta con reacciones innatas e inconscientes que pueden solucionar una situación dada; ya en la escuela se necesita un aprendizaje más específico, menos inmediato. En ella se debe enseñar a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo, comenzando así la reflexión sobre la actuación estratégica.

Es significativo señalar que esta actuación es efectiva solamente cuando los alumnos establecen relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad (saber cuándo y por qué deben utilizarse unos procedimientos y no otros).

Cualquier acción que sea percibida como ineficaz, no conducente al objetivo, el escolar debe aprender a sustituirla por otra que lo conduzca a alcanzar el fin que desea. Esta es una actividad consciente que el individuo debe ser capaz de explicar.

Por tanto, no se puede hablar de aprendizaje desarrollador, sin considerar las estrategias de aprendizaje como recursos que facilitan el desarrollo de habilidades no sólo en el contexto del aula o la escuela, sino para la vida, por la posibilidad que ofrecen de transferirse a otros contextos, razón por la que se elaboró una taxonomía de estrategias y tácticas de aprendizaje para escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

Los criterios utilizados en la concepción y en el diseño de la taxonomía se basan, en primer lugar, en la inclusión de las estrategias y las tácticas en las áreas que de modo general la literatura sobre este tema reconoce como fundamentales: la cognoscitiva, la reguladora, la de compensación y la socio-afectiva, aunque hay que destacar que los límites entre estas áreas son difusos, pues el desarrollo de la teoría de las estrategias de aprendizaje no permite aún delimitar claramente tales áreas, y el propósito con que se emplea una estrategia puede coincidir en más de una de las áreas señaladas. Por otro lado, se consideraron aspectos de carácter lingüístico, dada la intención de la taxonomía de pertrechar a los niños de 6^{to} grado con un conjunto de estrategias de aprendizaje y sus respectivas tácticas, para ser entrenadas y empleadas con fines propiamente comunicativos, donde los elementos lingüísticos son imprescindibles para establecer una comunicación efectiva; por tanto, se consideraron es-

trategias y tácticas para proceder con el vocabulario, las estructuras lingüísticas y la pronunciación, así como para expresarse de forma oral y escrita y para escuchar y leer, que constituyen las habilidades a través de las cuales se logra el desarrollo de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa.

Además, a la taxonomía diseñada se le incorporaron estrategias y tácticas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la escuela cubana. En tal sentido, se ofrecen las posibles estrategias y tácticas de aprendizaje que se pueden emplear **antes, durante y después** de presentado el material audiovisual, así como otras para el empleo del software educativo.

Por último, se observaron parámetros del contexto de la comunicación que determinaron el lenguaje utilizado, teniendo en cuenta los destinatarios de esta taxonomía: niños cubanos pinareños, cuya caracterización psicopedagógica ofrecida anteriormente fue sumamente útil en este empeño.

Las estrategias y tácticas presentadas se tomaron de estudios y cursos publicados sobre el tema (Ellis y Sinclair, 1989; Oxford, 1990; Blair and Cadwallader, 1993; Terroux, 1991; Chamot, 1993; Hutchinson, 1995; Hernández, 1998, 2001; Pérez, 2001; Rodríguez, 1999, 2003 y Pulido, 2003; entre otros) y, fundamentalmente, los resultados de los estudios que posibilitaron determinar qué estrategias son las más usadas y con qué nivel de efectividad por parte de los niños del Seminternado “Frank País” del municipio Pinar del Río, donde se desarrolló el estudio piloto.

2.2.1.Exigencias didácticas generales que sustentan la estrategia didáctica desarrolladora.

Según el texto **La Educación en Cuba en las actuales condiciones del desarrollo económico-social** (ob. cit.), la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque desarrollador debe dar atención, tanto al desarrollo de los aspectos cognitivos e intelectuales, como a los afectivo-motivacionales que integran la personalidad, para lo cual se contemplan las exigencias siguientes:

- Estructurar el proceso a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad (orientación, ejecución y control), orientado hacia la búsqueda activa del conocimiento, mediante un sistema de actividades que propicien la búsqueda y exploración del conocimiento desde posiciones reflexivas del alumno, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- Partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno. Atender a las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Estimular la formación de conceptos, y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

2.2.2. Exigencias metodológicas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las exigencias didácticas generales no pueden reflejar todos los requisitos de la estrategia didáctica desarrolladora, por lo que hay que complementar principios de la

Metodología de la Lengua Inglesa, que se derivan de las leyes de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos son:

- Considerar la competencia comunicativa integral y sus dimensiones, las funciones comunicativas y el contexto como objetivos rectores de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, en un marco donde la comunicación en esta lengua extranjera sirva, también, como medio.
- La orientación práctica de los objetivos, encaminada al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas principales, en unidad con los aspectos de la esfera afectivo-motivacional.
- La consideración de la lengua materna de los alumnos.
- La funcionalidad como criterio rector para la selección del contenido de la competencia comunicativa integral.
- El reconocimiento de la primacía del lenguaje oral.
- La división de la enseñanza en etapas claramente diferenciadas y la consecuente disposición concéntrica del material.
- La presentación temático-situacional del material didáctico.
- La consideración de los procesos de vacío de información, selección y retroalimentación.
- Los errores como proceso lógico para la apropiación de la competencia comunicativa integral.
- El uso de las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en la escuela primaria cubana, para reforzar la labor instructiva y educativa del maestro y la independencia cognoscitiva y estratégica del alumno.

Las exigencias didácticas generales y los principios metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras constituyen pilares para el proceso de elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, pues a partir de ellos se fundamentan los protagonistas y las categorías didácticas que sustentan la propuesta.

2.2.3. Protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Partiendo del carácter mediado y cooperativo del aprendizaje humano, se considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar participan tres protagonistas: el alumno, el grupo y el maestro, criterio asumido para la estrategia didáctica desarrolladora.

2.2.3.1. El alumno.

A partir de los criterios de Castellanos y otros (ob. cit.), el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa se centra en torno a la persona que aprende. En función de potenciar sus aprendizajes, se organiza la actividad individual, la interactividad y la comunicación con el maestro y con el grupo.

El papel del alumno en esta estrategia didáctica desarrolladora se caracteriza por:

- Ser protagonista del proceso de apropiación de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, y no un simple espectador o receptor de información.
- Desplegar una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso de apropiación de la competencia comunicativa integral, enfrentando su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente, lo que propicia el logro de un aprendizaje eficiente y de calidad.
- Estar motivado para asumir progresivamente la responsabilidad del propio aprendizaje, logrando el tránsito hacia los aprendizajes autodirigido y autorregulado de la competencia comunicativa integral, a partir del compromiso e implicación afectiva con él mismo, la reflexión y la creciente habilidad para valorar y controlar su actividad comunicativa. Proponerse metas de aprendizaje a corto, mediano y largo plazos por medio del establecimiento de planes de acción para lograrlas; tomar decisiones y desplegar un aprendizaje estratégico, sobre todo seleccionando cómo proceder para solucionar una tarea comunicativa con efectividad.
- Conocer sus deficiencias y limitaciones, así como sus fortalezas y capacidades como aprendiz de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, y ser capaz de autoevaluar adecuadamente la eficacia de su propio proceso, sus avances y los resultados de su trabajo.

- Disfrutar indagando y aprendiendo; asumir una actitud positiva ante los errores, analizar sus fracasos y sus éxitos en función de factores controlables, percibir el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados y, en general, tener expectativas positivas respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.
- Ser parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo; estar consciente de que aprende de los otros y comprende que los demás también pueden aprender de él.

2.2.3.2. El grupo.

Es precisamente, según Castellanos y otros (ob. cit.), este protagonista quien ha planteado más retos a la Didáctica, partiendo de la contradicción dialéctica de la relación entre lo individual y lo colectivo, entre el carácter individual del aprendizaje y el carácter social de la enseñanza.

Desde una perspectiva desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, su esencia interactiva considera al grupo como un sujeto protagónico, por constituir el espacio por excelencia donde se producen las mediaciones que favorecen tanto los interaprendizajes (y por ende, la eficiencia **instrumental** del proceso), como la formación de importantes cualidades y valores de la personalidad de los educandos. Es importante enfatizar en el papel del grupo en la formación de la actividad valorativa o axiológica de los alumnos. El aprendizaje grupal, como proceso de participación y colaboración, ofrece las condiciones idóneas para ello, para **aprender a convivir** y a **ser**.

2.2.3.3. El maestro.

Consideran Castellanos y otros (ob. cit.), que el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es el de educador, pues tiene el encargo social de establecer la **mediación** indispensable entre la cultura y los alumnos.

El proceder del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral debe caracterizarse por:

- Actuar como mediador en el proceso de desarrollo del alumno, en la medida en que su función fundamental es garantizar las condiciones y las tareas comunicativas necesarias y suficientes para propiciar el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores de la competencia comunicativa integral, o sea, el trabajo con la zona de desarrollo próximo.
- Crear una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula, desde donde su trabajo repercuta en todas las esferas de la personalidad de los alumnos (intelectual, emocional, motivacional, actitudinal, moral y social).
- Organizar situaciones comunicativas de aprendizaje, basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo de los alumnos y que favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas.
- Apoyar a los alumnos para que acepten los retos del aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa y aprendan a identificar y resolver problemas comunicativos.
- Propiciar la participación de todos los miembros del grupo, animando a los más pasivos y cuidando que ninguno monopolice la atención.
- Evitar que se desechen ideas prematuramente para favorecer el análisis de la situación comunicativa. Emplear el error con fines educativos y estimular la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares a causas controlables y modificables.
- Diagnosticar dificultades en el aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa de sus alumnos y sobre la base de ellas, concebir estrategias de enseñanza compensadoras.

2.2.3. Categorías didácticas.

Para poder ofrecer a los maestros de Inglés de la escuela primaria una guía acertada en su labor diaria, la estrategia didáctica desarrolladora, debe asumir, a partir del fin y los objetivos de la escuela primaria actual, de los objetivos de la enseñanza del inglés en la escuela primaria y de las nuevas transformaciones (uso de la vídeoclasa), las categorías didácticas que aparecen en la **figura 1**.

En el análisis de cada categoría didáctica, se resaltarán aquellas concepciones que respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.

2.2.3.1. Los objetivos.

Los objetivos -- ¿para qué enseñar y para qué aprender? --, considera Zilberstein⁵⁹, constituyen la categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje, definen el encargo que la sociedad le plantea a la educación institucionalizada y representan el elemento orientador de todo el acto didáctico.

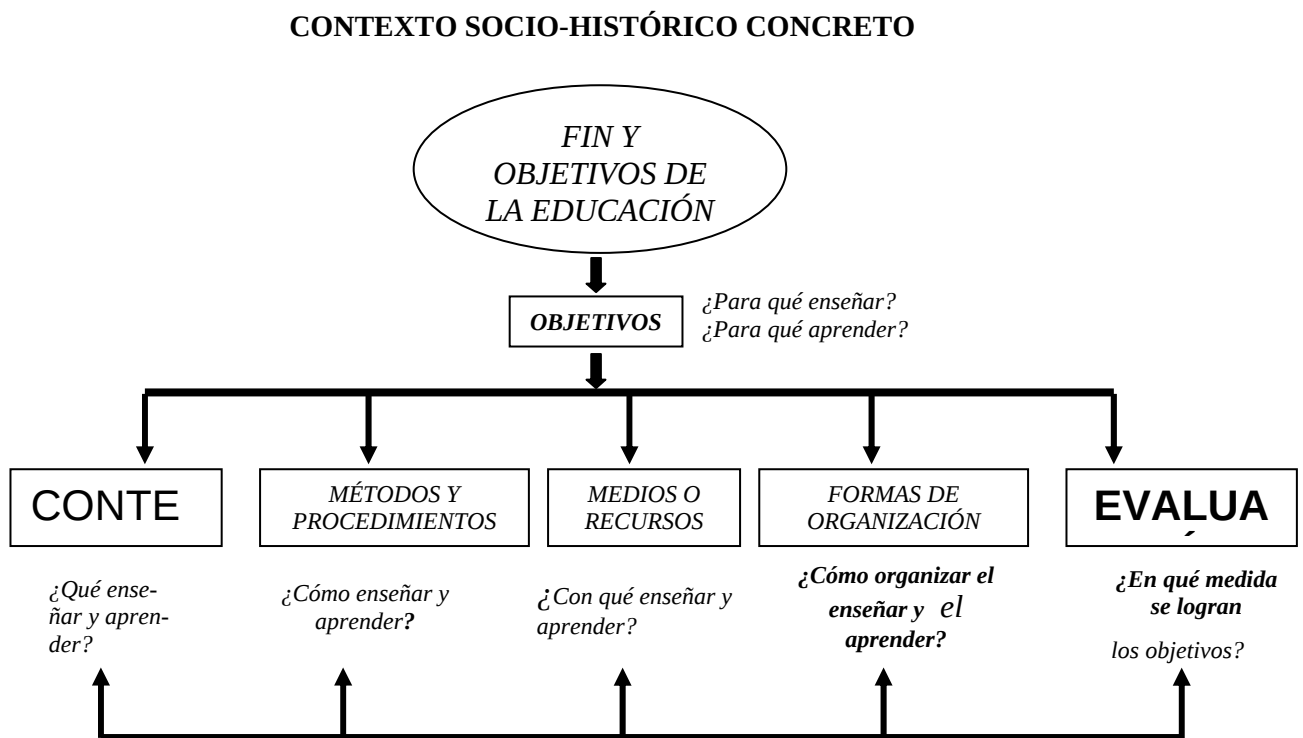


Figura 1. Categorías didácticas. (Esquema tomado de Zilberstein⁵⁹).

Los objetivos, concebidos en función de los alumnos y de la solución del problema de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, deben ser integradores e incluyen tres aspectos básicos: el **cognitivo-instrumental** (relacionado con la formación de conocimientos, habilidades, hábitos, estrategias de aprendizaje y capacidades), el **afectivo-valorativo** (referido, fundamentalmente, a la formación de sentimientos, actitudes,

valores y modos de actuación) y el **aspecto desarrollador**, que implica reflejar, al nivel de objetivo, la unidad dialéctica entre los aspectos cognitivo y afectivo.

Por tal razón, se asume como la estructura interna del objetivo para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia comunicativa del idioma inglés la siguiente: en la **labor instructiva**, las dimensiones cognitiva, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y de aprendizaje de la competencia comunicativa integral, que están relacionadas con los conocimientos, las habilidades, los hábitos y las capacidades; y en la **labor educativa**, las dimensiones sociocultural, afectiva y comportamental, relacionadas con los sentimientos, las actitudes, las normas de conducta, los valores, los modos de actuación, el carácter y las cualidades de la personalidad.

La referencia a estos aspectos básicos del objetivo, lleva obligatoriamente hacia la categoría **contenido** de la enseñanza y del aprendizaje.

2.2.3.2. Los contenidos.

Los contenidos ---¿qué enseñar y aprender?---, en su acepción más amplia, aseguran Castellanos y otros (ob. cit.), representan aquella parte de la cultura que es intencionadamente seleccionada de acuerdo con los intereses y necesidades de la sociedad, con el propósito de que los alumnos se la apropien en el contexto de la institución escolar. Los contenidos se determinan a partir de los objetivos y de las condiciones reales que existen para el desarrollo del proceso.

Castellanos y otros (ob. cit.), hacen referencia a tres grandes áreas de contenidos: los que son resultado de la **actividad cognoscitiva**, los que son resultado de la **actividad práctica** y los que son resultado de la **actividad axiológica** del ser humano. Por tanto, se convierten en contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje los hechos, los conceptos, las habilidades, los hábitos, las estrategias, las capacidades, los sentimientos, las actitudes, las normas, los valores y los modos de actuación.

Para esta estrategia didáctica desarrolladora, el autor se adscribe a la concepción manejada anteriormente y considera que los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela primaria están presentes en las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa integral.

Por tal razón, el **contenido instructivo** está conformado por las dimensiones de la competencia comunicativa integral relacionadas con los **conocimientos** (conceptos de función comunicativa, categorías gramaticales, reglas gramaticales, estrategias de aprendizaje y valores, entre otros); las **habilidades**, que incluyen las **lingüísticas** (escuchar, hablar, leer y escribir); las **perceptuales** (relacionadas con la percepción de los objetos y los fenómenos, sus características y cualidades); las **vinculadas con los procesos del pensamiento** (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización) y las de **planificar, controlar y evaluar** la actividad de aprendizaje (estos tres últimos grupos de habilidades según criterio de Rico⁶⁰); los hábitos (uso de las funciones comunicativas, sistema de sonidos, estructuras gramaticales, vocabulario en función de las funciones comunicativas, uso de las estrategias y tácticas de aprendizaje y de comportamiento social, entre otros); el contexto y sus parámetros; y las capacidades (condiciones o posibilidades para realizar con éxito determinados tipos de actividad, como por ejemplo escuchar, hablar, leer y escribir, entre otros)

Por otro lado, el **contenido educativo** está relacionado con las dimensiones de la mencionada competencia que tienen que ver con los **sentimientos**, las **actitudes**, las **normas de conducta**, los **valores**, los **modos de actuación**, el **carácter** y los **rasgos de la personalidad**.

Resumiendo, constituye un rasgo distintivo de esta estrategia didáctica desarrolladora considerar la competencia comunicativa integral y sus dimensiones como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, pues se abarcan tanto las esferas cognitivo-instructiva como la afectivo-volitiva. El contenido de cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa integral está explicitado en el **anexo 7**.

2.2.3.3. Los métodos y procedimientos.

Los métodos y los procedimientos --- ¿cómo enseñar y cómo aprender?--- constituyen la secuencia de actividades del profesor y de los alumnos dirigida a lograr los objetivos de la enseñanza, según plantean Labarrere y Valdivia⁶¹.

Es precisamente el método, plantean Álvarez y González ⁶², el que aporta la dinámica del proceso. Si la relación objetivo-contenido es predominante en la fase de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, indudablemente el método es el momento de concreción y cristalización de la relación diseñada.

Para ser consecuente con la concepción didáctica desarrolladora que se esgrime, los métodos deben caracterizarse por:

- Ser esencialmente productivos, aunque comprendidos en su interacción dialéctica con los métodos expositivos.
- Garantizar la participación activa e interactiva de los alumnos en la búsqueda del conocimiento, el cuestionamiento, el planteamiento y la solución de problemas, la aplicación y la valoración de soluciones, potenciando su repercusión en la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa.
- Propiciar el trabajo grupal en armonía con el individual.
- Enseñar a los alumnos a aprender, mediante el desarrollo de habilidades de orientación, planificación, supervisión o control y evaluación.
- Potenciar el desarrollo del autoconocimiento, el autocontrol, la autovaloración y la autoevaluación, en correspondencia con el carácter activo y consciente del aprendizaje, en aras de la autorregulación del alumno.

2.2.3.4. Los medios o recursos didácticos.

Los medios o recursos didácticos --- ¿con qué enseñar y aprender?--- están constituidos por objetos naturales o sus representaciones, instrumentos o equipos que

apoyan la actividad del maestro y de los alumnos, en función del cumplimiento del objetivo, plantea Zilberstein (ob. cit.).

En la actualidad, en la medida que el contenido de la cultura se hace más complejo, también se multiplica la complejidad de los medios, que pueden variar desde objetos, representaciones y modelos más sencillos, hasta el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso para un aprendizaje desarrollador. Estas últimas están siendo potenciadas en la actualidad, pues contribuyen notoriamente a que el aprendizaje del alumno gane en calidad y cantidad. No obstante, Gómez Gutiérrez⁶³, ha enfatizado que la televisión y el vídeo no sustituyen al maestro, sino que se convierten en un medio muy poderoso del que se debe sacar provecho. También asegura que la televisión es un medio que no permite la interacción, y el estudiante pudiera ser un ente pasivo, un ente receptor, por lo que depende mucho de la preparación del maestro para que tenga una actitud activa ante los mensajes televisivos. Por otro lado, González Castro⁶⁴ plantea que la televisión puede **integrar** en sí a todos los medios de enseñanza, pero que **integrarlos** no significa en modo alguno **sustituirlos**. Más adelante, refiere que entre las limitaciones de la televisión están su carácter unidireccional que impide toda comunicación recíproca entre profesores y alumnos, por lo que la elaboración de los mensajes debe hacerse forzosamente sobre la base del nivel promedio estimado por el realizador, el cual puede diferir considerablemente del nivel real. Agrega, además, que este medio tiende también a la pasividad porque coloca al alumno en posición de la observación de la pantalla y por costumbre, cuando se sienta a ver la televisión no hace otra cosa sino entregarse a lo que se ve y se oye. No abundan los que se enfrentan a la televisión en tono crítico para ver, opinar, razonar, discutir y, en este contexto, considera también el autor, aprender. Por tanto, los criterios anteriores llevan a hacer reflexiones profundas por parte de los especialistas en didáctica, para lograr que la televisión y el vídeo puedan contribuir con eficacia a la labor instructiva de la escuela.

Plantea Torres⁶⁵, que la introducción de las TIC en la enseñanza no puede hacerse como si fueran un instrumento externo desligado del sistema didáctico de la asignatura; además, considera que al introducir las TIC en la enseñanza se deben producir cambios en las categorías principales del sistema didáctico: **objetivos-contenidos-**

métodos y que, en este caso, las TIC como medios se integran al sistema didáctico con lo que resulta un sistema más complejo: **objetivos-contenidos-métodos-medios**. En este sistema las relaciones son mutuas ya que las categorías fundamentales, a su vez, actúan sobre la utilización de las TIC modificando las formas y alcances de la misma. Es por eso que se habla de una concepción didáctica de las TIC en la enseñanza.

Con el uso del vídeo como soporte fundamental de la clase, la relación **método-medio de enseñanza** varía, pues el vídeo pasa a tener un papel protagónico. Esto no significa que la labor instructiva y educativa del maestro cese; es la maestría pedagógica del docente, la que hará aprovechar todas las posibilidades de este medio de enseñanza, para garantizar que el alumno aprenda más y con mayor solidez. El vídeo, en la clase de integración de habilidades de la lengua extranjera, le permite al alumno observar el contexto natural donde se desarrolla la comunicación y le posibilita escuchar y ver aspectos relacionados con las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa (acento, tono, ritmo, gestos y cultura, entre otros), que son difíciles de reproducir por el maestro cubano de idioma inglés.

Es criterio del autor de la tesis, que el uso del vídeo en la clase de idioma inglés contribuye de manera positiva a desarrollar la competencia comunicativa integral, siempre y cuando se haga una planificación adecuada del mismo y una selección apropiada del material lingüístico a trabajar, entendiendo que no sustituye al maestro, sino que complementa su labor educativa.

En resumen, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, siguiendo la concepción de esta estrategia didáctica desarrolladora debe, por un lado, considerar el material lingüístico a enseñar, y por otro, utilizar en forma de sistema los medios o recursos didácticos en los que las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel importante para apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

2.2.3.5. Las formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Según Zilberstein (ob. cit.), las formas de organización --- ¿cómo organizar el enseñar y el aprender? --- constituyen una de las categorías más importantes de la teoría de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto en ella se concretizan y materializan las partes, características y relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje explicadas anteriormente.

Considera Hernández Crespo ⁶⁶, que la clase es la vía fundamental de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, idea que comparte el autor de la tesis, porque permite la unidad entre la instrucción y la educación, y por las relaciones de intercomunicación que se establecen entre el maestro, el alumno y el grupo, lo cual conlleva a la apropiación de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.

Como vías para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, el autor propone como forma fundamental la clase de **integración de habilidades lingüísticas**, pues considera al proceso de comunicación lo más cercano posible a la realidad. Existen otras formas organizativas que apoyan el proceso de aprendizaje, tales como: las excursiones, las visitas a museos y la consulta individual o grupal en la escuela o en la casa de los alumnos, entre otras.

A partir de las nuevas concepciones pedagógicas cubanas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la escuela primaria, la vídeoclase juega un papel

protagónico, por ser la vía fundamental para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es criterio de Chávez⁵⁵, que la estructuración de la clase es un proceso creador, y que la misma transita por tres momentos: **introducción, desarrollo y conclusiones**. En resumen, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, siguiendo la concepción de esta estrategia didáctica desarrolladora, tiene como forma básica de organización la clase de integración de habilidades lingüísticas, apoyada de forma especial por el vídeo y el software educativo. De esta forma se logra la interacción entre los protagonistas del proceso, entre las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, entre las habilidades lingüísticas y entre las categorías didácticas. Por otro lado, esta forma de organización logra la motivación intrínseca de los alumnos hacia el aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, pues aborda de forma natural el proceso de comunicación en el aula.

2.2.3.6. La evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje ---¿en qué medida se cumplen los objetivos?--- está dirigida al control de los progresos y resultados alcanzados por los alumnos, en correspondencia con los objetivos trazados, plantea Zilberstein (ob. cit.).

La concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, por su carácter dialéctico y sistémico, permite una evaluación basada en criterios científico-pedagógicos que suponen la determinación de: **¿quién evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cómo y con qué se evalúa?** y **¿cuándo se evalúa?**.

- **¿Quién evalúa?** Evalúan, por una parte, los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: el **maestro**, el **propio alumno**, **otro alumno** y el **colectivo de alumnos** y, por otra, el **resto del colectivo pedagógico**, las **organizaciones de masas y políticas**, la **familia** y la **comunidad**. La función principal del maes-

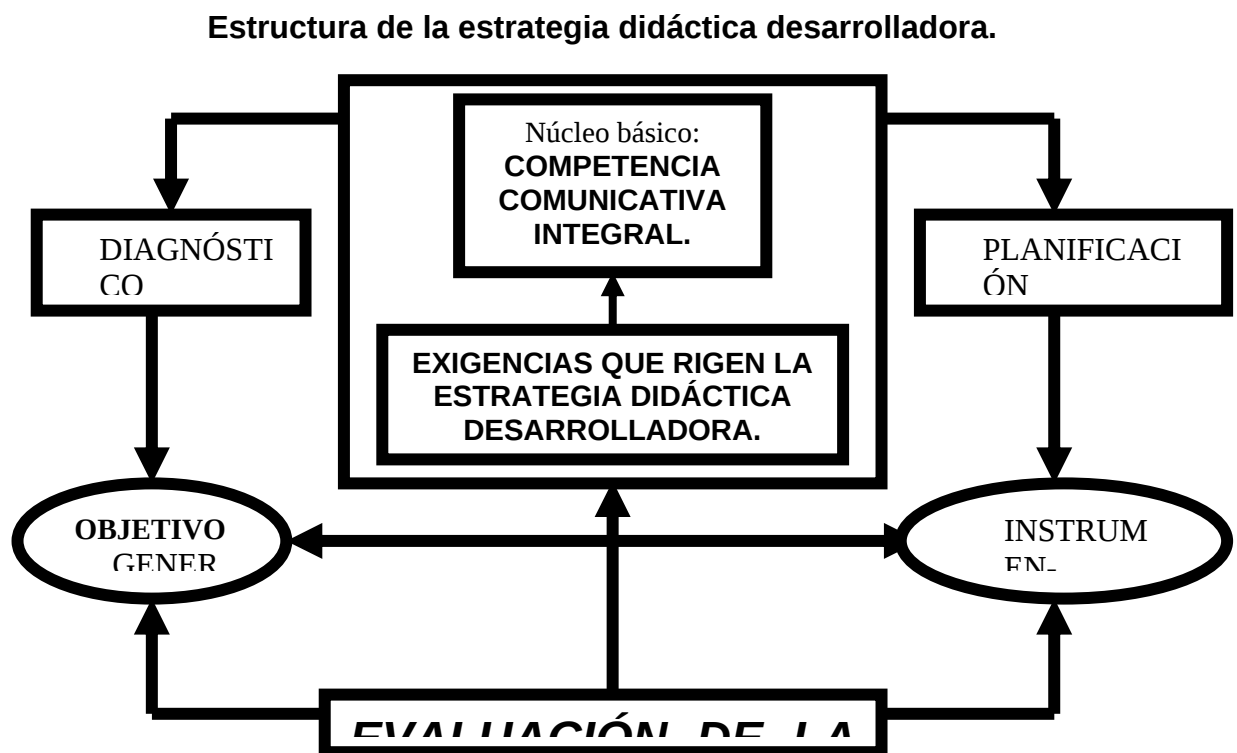
tro es enseñar a los alumnos a cómo autoevaluarse y evaluarse, a partir de criterios e indicadores que se establezcan al respecto.

- **¿Qué se evalúa?** Se evalúa el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno en la apropiación del **contenido**, las transformaciones que se han operado en el mismo. El contenido evaluativo está relacionado con la competencia comunicativa integral y sus dimensiones. En el **anexo 7**, se especifican qué elementos evaluar en cada una de las dimensiones, que conforman la competencia comunicativa integral. Por otra parte, el maestro evalúa su desempeño profesional, el logro de las metas trazadas, las estrategias de enseñanza utilizadas y la efectividad del propio sistema evaluativo, entre otros aspectos.
- **¿Cómo y con qué se evalúa?** Se evalúa siguiendo los mismos criterios que se utilizaron para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro hace una selección de los métodos, procedimientos e instrumentos evaluativos a utilizar, para garantizar una información confiable, objetiva y válida. Entre las técnicas y procedimientos a usar están los exámenes, las preguntas orales y escritas, las tareas individuales, en parejas, en equipos y grupales, las actividades investigativas (el proyecto), la observación de modos de comportamiento, los juegos de simulación y dramáticos, los autorreportes, la coevaluación, las entrevistas, los diálogos, los debates y las asambleas.
- **¿Cuándo se evalúa?** Se evalúa siempre, evaluando en cada momento lo que se necesite. Existen diferentes tipos de control, pero para esta concepción didáctica desarrolladora, se propone una evaluación permanente, que transcurra a lo largo del proceso educativo durante el curso, donde el maestro obtenga toda la información necesaria acerca de la instrucción y de la educación de los alumnos, de forma que se puedan adoptar en el momento oportuno las medidas que correspondan para resolver las dificultades detectadas y estimular el aprendizaje, de ahí su carácter formativo.

En resumen, en el marco de esta estrategia didáctica desarrolladora la evaluación debe estar encaminada a medir las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, y a retroalimentar al maestro en su proceder metodológico en el aula.

3. La estrategia didáctica desarrolladora.

Los componentes estructurales de la estrategia didáctica desarrolladora están conformados por el diagnóstico, el planteamiento del objetivo general, la planeación estratégica, la instrumentación y la evaluación de la efectividad de la estrategia didáctica en la práctica pedagógica. A continuación se muestra una representación gráfica de la misma.



La estrategia está concebida para alumnos de 6^{to} grado de la escuela primaria pina-reña, los cuales poseen las condiciones adecuadas para aprender la lengua inglesa, ya que, entre otras cosas, el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua materna, plantea Vygotsky³⁸, y

agrega que el niño puede transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio.

3.1. El diagnóstico.

La adquisición de un conocimiento, el desarrollo de una habilidad o la atención a la formación de una cualidad, según Rico y Silvestre⁶⁷, se estructuran generalmente a partir de antecedentes ya adquiridos, por lo que el conocimiento del nivel logrado respecto a estos antecedentes en cada alumno se convierte en un indicador necesario para la concepción y estructuración del proceso de aprendizaje.

Para un diagnóstico integral, plantea Silvestre⁶⁸, el maestro debe conocer qué sabe el alumno, cómo lo hace, cómo se comporta, cuáles son sus cualidades y cómo se comporta la formación de acciones valorativas.

Por tal razón, considera el autor de la tesis, que durante la etapa de diagnóstico el maestro de Inglés debe conocer el estado real de desarrollo de las esferas cognitiva y afectivo-volitiva en que se encuentran los alumnos, con el propósito de planificar los ritmos de acercamiento al aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, para lo cual se proponen las siguientes acciones:

1. Explorar las necesidades y potencialidades de cada alumno y del grupo, para aprender la lengua inglesa, mediante:
 - El intercambio con los alumnos, de modo que se pueda identificar la zona de desarrollo actual acerca de sus temas de comunicación favoritos, sus gustos y sus preferencias, entre otros.
 - El intercambio con los familiares de los alumnos, para determinar las potencialidades intelectuales y materiales de los mismos.
 - El estudio del expediente acumulativo del escolar, para familiarizarse con el desarrollo cognitivo y afectivo-volitivo de los alumnos de grados precedentes.

2. Conocer el nivel de logros alcanzados por los alumnos sobre experiencias anteriores acerca del aprendizaje de una lengua extranjera, a través de:
 - Conversatorios con los alumnos y con los maestros precedentes.
3. Conocer sobre el desarrollo alcanzado por los alumnos en las operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización) y en las habilidades intelectuales (observación, comparación, modelación, etc.) y de planificación, control y evaluación de la actividad de aprendizaje, así como en la formación de cualidades y valores, para lo que se utilizarán: entrevistas a los maestros, conversatorios con los alumnos, pruebas pedagógicas, autorreportes y la observación de modos de actuación en clase, en el receso y en actividades pioneriles, entre otras.
4. Evaluar las condiciones de la escuela para asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, entre las que están: un maestro de Inglés para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, locales, medios audiovisuales y electrónicos y textos.

3.2. Planteamiento del objetivo general.

El objetivo general de la estrategia didáctica desarrolladora es promover la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río, que contribuya a la formación integral y autodeterminada de la personalidad del alumno.

3.3. Planeación estratégica.

En la planeación estratégica, se definen metas a corto y mediano plazos, que permiten la transformación de los modos de actuación del maestro de Inglés para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral del idioma inglés en escolares de 6^{to} grado. Además, contiene la planeación por etapas de las acciones que corresponden a esas metas.

3.3.1. Metas a corto plazo.

Las metas a corto plazo están encaminadas a la preparación de los protagonistas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un corto período de tiempo, para lo cual se implementan las siguientes acciones:

El maestro debe:

- Conocer los objetivos de la enseñanza del Inglés en la escuela primaria, así como los contenidos de las vídeoclases y del software educativo Rainbow.
- Capacitarse acerca de la concepción teórica de la estrategia didáctica desarrolladora que se propone.
- Diagnosticar las potencialidades de los alumnos para el aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.
- Preparar los sistemas de clase a partir de las concepciones teóricas, que fundamentan la estrategia didáctica desarrolladora, para lo cual tendrá en cuenta las exigencias didácticas generales, los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, las categorías didácticas, la taxonomía de estrategias de aprendizaje, la tarea docente a partir de la concepción integradora de la competencia comunicativa integral y las metodologías para trabajar integradamente las habilidades lingüísticas, entre otros aspectos.
- Impartir las clases bajo la concepción diseñada, en aras de lograr una alta motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés.

- Estimular en los alumnos la concepción de aprender a aprender, a través de la familiarización con la taxonomía de estrategias de aprendizaje y con los procesos de autorregulación.
- Diseñar un sistema de autocontrol que le permita monitorear y reajustar su proceder didáctico sobre la marcha.

El alumno y el grupo deben:

- Sentirse como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dominar los resultados del diagnóstico, a fin de conocer sus potencialidades y sus áreas de mayor dificultad para proyectar su aprendizaje.
- Familiarizarse con la taxonomía de estrategias de aprendizaje diseñada, para el aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.
- Familiarizarse con los indicadores, que se utilizarán en el proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa integral.
- Aprender a autoevaluarse y coevaluarse sistemáticamente, de forma tal que reflexionen acerca de su proceder de aprendizaje.
- Comenzar a utilizar la lengua inglesa en la mayor parte del tiempo de clase y en otros contextos en que pueda ser usada.
- Intercambiar constantemente unos con otros, compartiendo así los logros y los retos en el aprendizaje del idioma inglés.

3.3.2. Metas a mediano plazo.

Las metas a mediano plazo tienen como fin sistematizar y consolidar las acciones planteadas a corto plazo, para propiciar en los alumnos el

aprendizaje activo, consciente y reflexivo de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa. Por tanto:

- El maestro evaluará su proceder didáctico, sobre la base de los resultados del aprendizaje de la competencia comunicativa integral de los alumnos; exigirá con más rigurosidad el uso eficiente de las habilidades lingüísticas en la lengua inglesa y los procedimientos que conlleven a un aprendizaje estratégico.
- Los alumnos continuarán profundizando y consolidando el uso de la lengua inglesa con precisión y fluidez, así como el proceder de aprendizaje.

3.4. Instrumentación de la estrategia didáctica desarrolladora.

En la instrumentación de la estrategia didáctica desarrolladora, se aborda cómo llevar a la práctica pedagógica los preceptos que sustentan la concepción de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa que se esgrime, para lo cual se ofrece un grupo de recomendaciones didácticas, que parten de los fundamentos teóricos tratados en este capítulo.

3.4.1. Recomendaciones didácticas para el maestro de Inglés de 6^{to} grado.

El maestro de Inglés de 6^{to} grado, encargado de poner en práctica las concepciones que se manejan en esta estrategia didáctica desarrolladora, necesita tener un grupo de recomendaciones para hacer más efectiva su labor. A continuación se ofrecen esas recomendaciones, las cuales son válidas para los momentos de planificación, dirección y control del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, que tienen su salida en la clase de integración de habilidades lingüísticas.

1. Determinar con precisión los objetivos y los contenidos instructivos y educativos de la unidad del programa y de la clase en particular. Para esto deben:

1.1. Consultar el programa de la asignatura, las orientaciones metodológicas emitidas para la implementación de la estrategia didáctica desarrolladora, los libros de texto que pueden auxiliar el programa de la asignatura, el cuaderno de trabajo, el tabloide, las vídeoclases, el software educativo Rainbow y otros materiales metodológicos elaborados por especialistas del Ministerio de Educación y del territorio.

1.2. Conocer el estado real del conocimiento del alumno, para proyectar los ritmos de acercamiento al estado deseado; es decir, la transformaciones a lograr.

1.3. Precisar los contenidos relacionados con la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, que se trabajarán en la unidad y en cada clase, de modo que garanticen la apropiación de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en la lengua inglesa.

1.4. Precisar con exactitud qué habilidades lingüísticas se trabajarán en la unidad y en cada clase, a partir de que, en un momento, una habilidad es trabajada como objetivo en sí misma y, en otro momento, pueda servir como medio para el desarrollo de otra habilidad.

1.5. Precisar aquellos contenidos de otras asignaturas del currículo que tengan relación con los de la unidad y los de cada clase, y que por sus características puedan ser trabajados desde la asignatura Inglés.

1.6. Precisar los ejes transversales relacionados con los contenidos de la unidad y los de la clase, que contribuyan a fortalecer el sistema de valores éticos, morales y sociales en los alumnos.

1.7. Precisar aquellos aspectos relacionados con la cultura cubana y la cultura universal, particularmente la de los países de habla inglesa, que les permita a los alumnos reconocer y apreciar el valor comunicativo y cultural de la lengua inglesa y la lengua materna.

1.8. Formular el objetivo de cada clase, de modo que responda a las habilidades lingüísticas y a las dimensiones de la competencia comunicativa integral a enfatizar, en estrecha vinculación con los aspectos de la esfera afectivo-volitiva que ese contenido tributa.

1.9. Determinar las estrategias y tácticas de aprendizaje a entrenar en la unidad y en cada clase, que contribuyan a formar una actitud responsable ante su propio aprendizaje.

1.10. A partir de las potencialidades de los contenidos, determinar qué proyecto de trabajo investigativo puede ser asignado para concluir la unidad.

1.11. Negociar el contenido de aprendizaje con los alumnos en los marcos permisibles, a partir de los intereses individuales y colectivos.

2. Diseñar las tareas docentes para responder a los contenidos seleccionados.

Para esto, tener en consideración:

2.1. La concreción de las acciones y las operaciones a realizar por el alumno, al trabajar con las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa integral, las cuales se concretan en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

2.2. Los niveles de asimilación en las habilidades productivas: familiarización, reproducción, producción y creación.

2.3. Los niveles de comprensión para las habilidades receptivas: global, detallado, crítico y creativo.

2.4. Las tareas docentes deben ir aumentando en complejidad, según avance la unidad y la propia clase.

2.5. Que predominen las tareas docentes que sean interactivas, reflexivas, motivantes, estratégicas, personalizadas, creativas, sistémicas, desarrolladoras y formativas.

2.6. Los tres momentos por los que transita la tarea docente: la **orientación**, la **ejecución** y el **control**.

2.6.1. La **orientación**, según López Hurtado⁶⁹, cumple la función esencial de lograr la comprensión por el alumno de lo que va a hacer antes de ejecutarlo, y agrega que el maestro debe tener en cuenta que lograr la orientación del alumno no significa algo dado de forma completa por el educador, sin la intervención del alumno; por el contrario, eso supone que el maestro, ante la introducción de un nuevo contenido, o como parte de uno ya trabajado, exija del alumno el análisis de las condiciones de la tarea, de los datos y de la información que se le ofrece, así como los procedimientos a emplear para su solución. Esta autora amplía que en la orientación el alumno se hace consciente, comprende lo que hay que hacer, para qué hacerlo, cómo y por

qué. Este momento demanda de la selección y orientación de las estrategias y tácticas de aprendizaje por parte del alumno para resolver la tarea, para lo cual se diseñó una taxonomía de estrategias de aprendizaje (ver **anexo 8**).

Se sugieren los siguientes **pasos metodológicos**, para implementar el **entrenamiento estratégico**:

- Primero, la **presentación de las estrategias y las tácticas**, donde el maestro explica cuáles son las estrategias y las tácticas, en qué consisten y argumenta las razones del por qué y para qué aprenderlas.
- A continuación, una **explicación de los pasos necesarios para ejecutar las estrategias y las tácticas**, donde se reflexiona sobre cómo se procedería a su implementación.
- Seguidamente, la **modelación del proceso por el maestro**, en el que se piensa en alta voz al tiempo que se modelan las estrategias y las tácticas.
- Después, la **práctica guiada**, donde el alumno practica las estrategias y las tácticas seleccionadas.
- Por último, la **práctica independiente**, donde el alumno utiliza las estrategias y las tácticas de aprendizaje, se automonitorea y decide sobre su proceder estratégico.

2.6.2. La ejecución tiene como propósito que los alumnos realicen las acciones que han sido planificadas, donde juegan un papel importante los niveles de ayuda que se necesiten para resolver la tarea, que pueden ser dados por el maestro y por otros alumnos.

2.6.3. El control tiene un carácter regulativo, y en él se analiza la calidad de la comprensión o de la ejecución y, por supuesto, del resultado obtenido. Es un momento para hacer valoraciones críticas y para reflexionar acerca de los logros y las insatisfacciones individuales y grupales. El maestro puede entrar a valorar con sus alumnos, la efectividad y la validez de la tarea propuesta, así como los procedimientos para su solución.

3. Seleccionar los métodos y los procedimientos, así como los medios o recursos didácticos, para lo cual se considerará:

3.1. La utilización de un estilo democrático por el maestro, que permita a sus alumnos expresar sus criterios libremente, al poner en práctica la máxima de **libertad con responsabilidad**.

3.2. Una comunicación de amplia colaboración y participación mutua, a partir de un clima cordial, en el que los alumnos se manifiesten alegres y desinhibidos. No agredir al otro, aunque se tengan criterios diferentes. Usar la lengua inglesa como medio de comunicación la mayor parte del tiempo.

3.3. La explotación al máximo de las situaciones comunicativas que más se acerquen al contexto real del alumno y del grupo.

3.4. La utilización frecuente de la actividad lúdica, tales como: crucigramas, sopas de letras, trabalenguas y juegos lingüísticos y de roles, que le permitan al alumno aprender la competencia comunicativa integral jugando.

3.5. La utilización frecuente de cuentos, historietas, poemas, canciones infantiles y jazz chants, para favorecer el aprendizaje de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa integral.

3.6. El uso sistemático del método de proyecto, como actividad que cierre las unidades del programa. Los proyectos se diseñarán a partir de las potencialidades que brindan los contenidos y de las propias características de los alumnos.

3.7. El uso de los medios tradicionales en la escuela primaria y en el nivel elemental de idioma: láminas, títeres, marionetas, franelógrafo, objetos reales, pizarra, dibujos, etc.

3.8. Combinar el uso de los medios tradicionales con las TIC (vídeo y software) y el Programa Editorial Libertad. Cuando el medio pase a tener un rol preponderante en la clase, por ejemplo, el vídeo, el maestro adaptará el método a las condiciones de enseñanza y de aprendizaje.

4. Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que:

4.1. En la clase de integración de habilidades lingüísticas, el maestro considere los siguientes aspectos esenciales:

4.1.1. Su estructura interna: la **introducción**, con el objetivo de preparar las condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; el **desarrollo**, encaminado al trabajo con la competencia comunicativa integral y las habilidades lingüísticas y las **conclusiones**, para resumir aspectos medulares tratados durante la clase y para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que estará presente la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación.

4.1.2. Su planificación: implementar la interacción entre las categorías didácticas, entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las dimensiones de la competencia comunicativa integral y entre las habilidades lingüísticas; ordenar, preferiblemente, las habilidades lingüísticas dentro de la unidad, al ser trabajadas como objetivo en sí mismas de la siguiente manera: Expresión Oral – Audición y, después, Lectura – Escritura; considerar las metodologías específicas para las habilidades receptivas y para las productivas (ver **anexo 9**); diseñar las tareas docentes que demanden el uso de las habilidades lingüísticas de manera integral, y para cuya solución se necesiten las estrategias y tácticas de aprendizaje.

4.1.3. Su dirección, implementar lo concebido en la planificación.

4.2. Se exploten al máximo las potencialidades del grupo, para fomentar la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, a través del trabajo individual, en parejas, en equipos y en grupos.

4.3. Se reconsidere el papel del maestro como facilitador, como guía, como orientador, como controlador, como retroalimentador, como conductor y como promotor de aprendizaje estratégico, entre otras funciones, sin ser el único protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4. Se consideren como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno, al grupo y al maestro.

4.5. Cuando se organice el proceso de enseñanza-aprendizaje usando el vídeo, el maestro debe planificar los momentos más propicios para cumplir su papel de educador.

4.6. Se tenga en consideración, al final de cada clase y de cada unidad, un momento de autorreflexión y autoevaluación del proceso de aprendizaje que ha transcurrido, el cual podrá llamarse Learning Diary.

- 4.7. Cuando se planifiquen tareas extradocentes, se considere con sistematicidad el uso del software educativo y del Programa Editorial Libertad.
- 4.8. Se planifiquen en algunos momentos del curso actividades extraescolares, que permitan hacer algún uso del idioma inglés en su forma elemental.

5. Diseñar el proceso de evaluación del aprendizaje, a partir de:

- 5.1. Concebir evaluaciones encaminadas a constatar el desarrollo de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, que se expresa por medio de las cuatro habilidades lingüísticas.
- 5.2. Considerar la evaluación como proceso y como resultado. Que se evalúe el desempeño del maestro y el desempeño de los alumnos durante toda la clase.
- 5.3. Estimular la autoevaluación y la coevaluación como formas evaluativas.
- 5.4. Crear una atmósfera relajada en los momentos de evaluación. La evaluación debe ser un momento de alegría y disfrute para el alumno y su grupo, pues les permite conocer los avances y las metas futuras.
- 5.5. No usar la evaluación como forma de coacción o de imponer disciplina.
- 5.6. Combinar las diferentes técnicas evaluativas.
- 5.7. Estimular la reflexión, la autorreflexión y la valoración crítica del aprendizaje.

6. Considerar las siguientes estrategias generales de enseñanza, para la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte de la clase de integración de habilidades:

- 6.1. Manejo eficiente de la tecnología (computadora, televisor y reproductora de vídeo, entre otros).
- 6.2. Conocimiento de los objetivos y de los contenidos del programa de la asignatura, de las vídeoclases y del software educativo.
- 6.3. Conocimiento de las bases psicopedagógicas sobre las que se sustentan los medios a utilizar.
- 6.4. Conocimiento del tipo de interacción que se requiere propiciar entre la tecnología educativa y los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.5. Conocimiento del diagnóstico integral de los alumnos y, en particular, el diagnóstico relacionado con las habilidades que poseen los alumnos en el manejo de la tecnología.

7. Estrategias específicas para el uso de la vídeoclase.

- 7.1. Familiarizarse con el funcionamiento de los equipos electrónicos (televisor, reproductora de vídeo y casete de vídeo), que se utilizan para proyectar el vídeo.
- 7.2. Garantizar las condiciones higiénicas necesarias para una adecuada visualización y audición del vídeo.
- 7.3. Observar con anterioridad todas las clases que los alumnos recibirán, de modo que constituya una etapa para su preparación previa a la presentación de la clase en vídeo.
- 7.4. Precisar en el plan de clase los momentos en que intervendrá el maestro, de ser necesario.
- 7.5. Preparar al grupo para que sepa dónde centrar la atención antes de pasar a la proyección del vídeo.
- 7.6. Elaborar una guía previa de observación, que contenga tareas docentes encaminadas a la comprensión del material lingüístico. Primero, se diseñarán tareas docentes para una comprensión global, seguidamente, tareas para una comprensión detallada y, finalmente, tareas para una comprensión crítica y creadora.
- 7.7. Evitar interrupciones durante la proyección y permanecer junto a los alumnos durante la observación, de modo que se tenga un conocimiento de las reacciones individuales y grupales.
- 7.8. Negociar con los alumnos un código de señales, a través del cual el maestro los ayude a identificar aquellos momentos trascendentales de la proyección, en que los alumnos deben tomar notas y captar las orientaciones para las actividades, que posteriormente contribuirán al desarrollo de la competencia comunicativa integral.
- 7.9. Explicar las tareas que los alumnos deben realizar antes de la proyección del vídeo, durante y una vez concluida la proyección, que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa integral.

- 7.10. No pasar a otros contenidos hasta tanto no se cumplan los objetivos comunicativos previstos con los que se trabajan.
- 7.11. Utilizar otros momentos del horario docente que permitan la interacción entre los alumnos, para así ejercitar y consolidar los contenidos lingüísticos presentados en la vídeoclase.
- 7.12. Utilizar sistemáticamente el software educativo que apoya el contenido que se trabaja en la vídeoclase.
- 7.13. Precisar con los alumnos el proyecto de trabajo que se asignará para cada unidad. En el transcurso de las clases, así como en otros momentos, controlará cómo se ejecutan las tareas que se deben realizar para cumplir con los objetivos del proyecto.

8. Estrategias específicas para el uso del software educativo.

- 8.1. Familiarizarse con los elementos relacionados con el software educativo.
 - 8.1.1. La estructura del material: tutorial, simulador, juego, etc.
 - 8.1.2. Sus bases de datos: cerrado o abierto.
 - 8.1.3. Los medios que lo integran: convencional, hipertexto, multimedia o hipermedia.
- 8.2. Seleccionar apropiadamente el software educativo, a partir del **contenido**, del **diseño instruccional** y de la **funcionalidad**, para lo cual tendrá en cuenta los criterios que aparecen en el **anexo 10**.
- 8.3. Demostrar a los alumnos cómo manejar el hardware y cómo manipular el software, y ofrecer los conocimientos de partida necesarios para asimilar los contenidos que se tratan en el material educativo.
- 8.4. Planificar la actividad docente apoyada por el software, para lo cual debe:
 - 8.4.1. Buscar los niveles de coincidencia entre los contenidos de la competencia comunicativa integral a desarrollar en la clase y las actividades del software que pueden contribuir al cumplimiento del objetivo trazado.
 - 8.4.2. Elaborar orientaciones claras y precisas que contengan cómo usar el software y, en particular, de la actividad que se propone para esa clase.
- 8.5. Pedir a los alumnos estar atentos a la efectividad que logran en el uso de la lengua inglesa, a partir de la retroalimentación que el software les proporciona.

- 8.6. Controlar sistemáticamente el estado de desarrollo que alcanza cada alumno en la competencia comunicativa integral del inglés, a partir de las trazas que cada uno deja al trabajar con las actividades del software.
- 8.7. Brindar niveles de ayuda a los alumnos, mientras realizan en el laboratorio de computación las actividades asignadas en clase.
- 8.8. Mantener una comunicación sistemática con el profesor de computación de la escuela, para que este colabore como cofacilitador del proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa integral del inglés por parte de los alumnos.

3.5. Evaluación de la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora.

Para valorar la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora se implementaron los estudios piloto, de exploración empírica y la consulta a expertos, a partir de instrumentos de medición diseñados al respecto (ver capítulo III). Además, se sugiere al maestro de Inglés utilizar la evaluación diaria de su proceder pedagógico.

A modo de ejemplo, se presenta en el anexo 11 una muestra de clases diseñadas bajo la concepción de esta estrategia didáctica desarrolladora, que se utilizó durante el estudio de exploración empírica.

A continuación de las conclusiones, se representa gráficamente la dinámica de la estrategia didáctica desarrolladora.

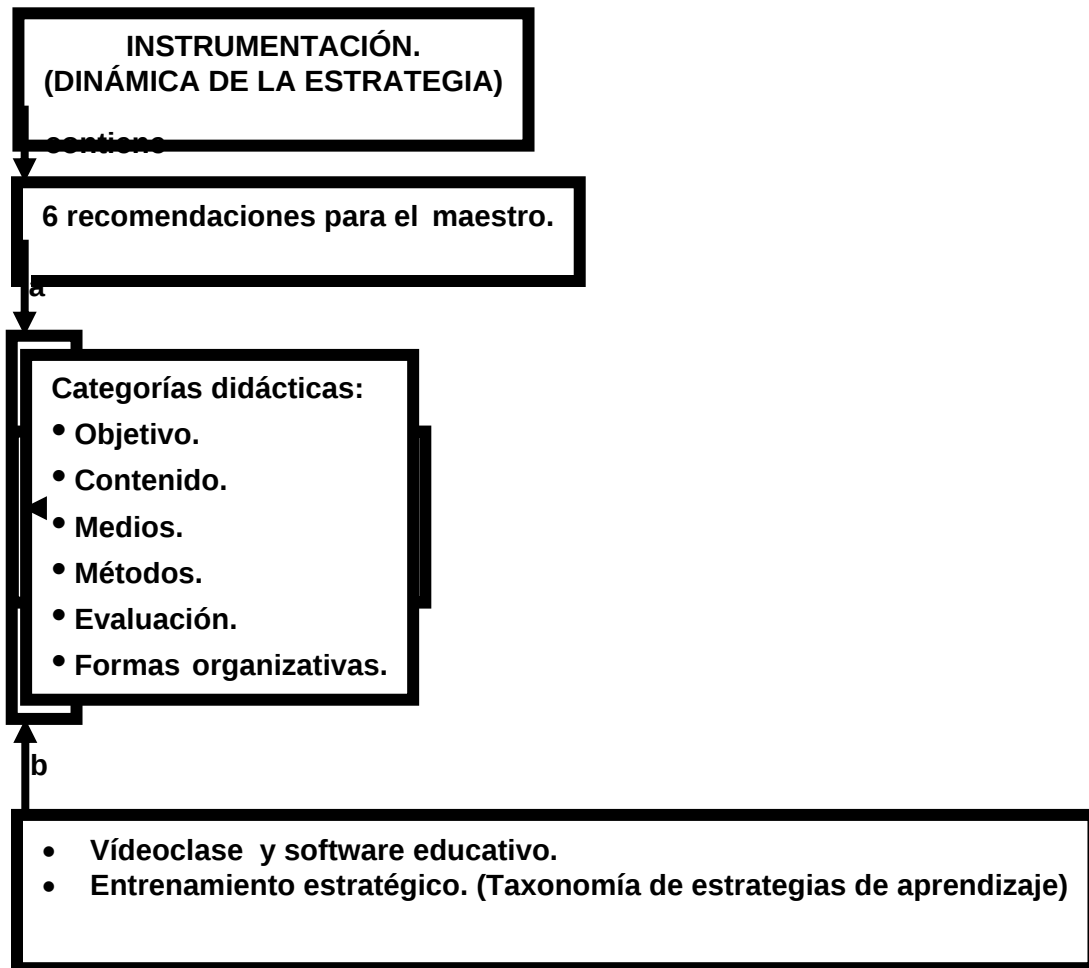
4. Conclusiones parciales del capítulo.

- **La estrategia didáctica desarrolladora es un sistema de acciones conscientemente planificado y organizado para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río, estructurada a partir de seis componentes básicos: la introducción, el diagnóstico, el planteamiento del objetivo general, la planeación**

estratégica, la instrumentación y la evaluación de su efectividad, **que tienen como fundamentación de base las ciencias de la educación y las ciencias pedagógicas.**

- En la estrategia didáctica desarrolladora se sistematiza una posición teórico-didáctica desarrolladora, al proponer:
 - ✓ Una coherencia entre los fundamentos teóricos generales, concretados en las ciencias de la educación y las ciencias pedagógicas.
 - ✓ La aplicación del **Enfoque histórico-cultural** a la enseñanza y al aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.
 - ✓ El redimensionamiento del concepto de **competencia comunicativa**, a partir de una concepción más integradora del fenómeno comunicativo, visto desde una perspectiva materialista-dialéctica.
 - ✓ Un sistema de acciones para el maestro de Inglés, que le permite planificar, dirigir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un entrenamiento estratégico y del uso de la vídeoclase y el software educativo.

Dinámica de la estrategia didáctica desarrolladora.



“Investigar es transformar el ruido en información, que la información es orden y que todo desorden produce interferencias, ruidos que conducen a la pérdida total o parcial de información. Por ello, todo informante debe ser riguroso en la exactitud, hasta de los mínimos detalles”.

Irma Nocedo de León.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

El capítulo expone el proceder de la metodología de la investigación pedagógica utilizado en las diferentes etapas, y presenta la discusión de los resultados obtenidos.

1. Generalidades acerca del proceder investigativo utilizado.

Esta investigación pedagógica, siguiendo criterios de Chávez⁷⁰ y ⁷¹, se enmarca en un **enfoque investigativo integral**, al expresar la unidad entre lo empírico y lo teórico y lo cualitativo y lo cuantitativo, utilizando un sistema de **métodos teóricos y empíricos**, así como **técnicas estadísticas** para recoger, procesar, analizar y valorar la información. Aunque lo esencial de la investigación pudiera clasificarse como **descriptiva**, no se excluyen elementos explicativos, en tanto que utiliza un diseño **cuasi-experimental** con grupos de control, del cual pueden extraerse cierto nivel explicativo en cuanto al método propuesto como causa (variable independiente) de cierto efecto (variable dependiente).

2. Establecimiento de variables e indicadores a controlar y procesar en las etapas por las que transitó la investigación.

A continuación se establecen las variables y los indicadores, que influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa en la escuela primaria, los cuales fueron tenidos en cuenta para la elaboración de los instrumentos de recogida y procesamiento de la información.

2.1. Variable independiente.

La variable independiente es la **estrategia didáctica desarrolladora**, por lo que para la mejor comprensión del lector, debe consultarse el **capítulo II** de la tesis.

A manera de resumen analítico de los aspectos esenciales de la estrategia, están: (1) la concepción integral de los objetivos, a partir de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo; (2) el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje: la competencia comunicativa integral y sus dimensiones; (3) los métodos predominantemente productivos, a partir de la concepción de tareas docentes desarrolladoras; (4) la evaluación desarrolladora que estimule la autoevaluación y la coevaluación y; por último, (5) la utilización de medios de enseñanza que respondan a las características psicopedagógicas de los alumnos, haciendo énfasis en las tecnologías de la información y la comunicación.

2.2. Variable dependiente.

La variable dependiente es el **aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa**. La operacionalización general para su medición, se desglosó en las dimensiones: cognitiva, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural, de aprendizaje, afectiva y comportamental (ver **anexo 7**). Sobre tales dimensiones, se elaboraron los instrumentos de medición usados en el cuasi-experimento.

2.3. Variables ajenas.

Las **variables ajenas** que se intentan controlar, al menos parcialmente ¹, en la investigación son las **condiciones del docente**: edad, sexo, lugar de residencia, procedencia social, número de hijos, integración revolucionaria, condiciones de la vivienda, adicciones, acceso a la información, experiencia profesional, superación postgraduada, preparación didáctica y motivación por el experimento; **las condiciones de los alumnos**: edad promedio, sexo, raza, lugar de residencia, procedencia social, promedio académico, motivación hacia la actividad de estudio, integración revolucionaria, creencias religiosas, condiciones de la vivienda, acceso a la infor-

¹ Mucho se ha discutido en cuanto a la posibilidad de establecer un riguroso control de variables cuando de Ciencias Sociales se trata. En efecto, la multifactorialidad en el condicionamiento de la conducta humana, la intersubjetividad establecida entre el humano observador científico y el humano objeto de observación y la extrema complejidad de cualquiera de los aspectos a estudiar, problematiza la legalidad de un control de variables similar al utilizado en la investigación tradicional de las Ciencias Naturales. Por otra parte, el término de “cuasi-experimento” precisamente supone que se intenta luchar contra tales complejidades y que, aunque debe admitirse la limitación en la interpretación de los resultados, también debe reconocerse su afán de alcanzar un cierto nivel de explicación de la realidad, quizás sobresimplificada, pero más radicalmente contrastable. Es en esta postura en que nos ubicamos

mación, características de la familia, adicciones familiares y acceso a la electricidad, al agua potable y a la atención médica y las **condiciones del contexto escolar**: estado constructivo, número de alumnos por aula, tamaño de los locales, iluminación, ruido, ventilación, agua, alimentación, servicios sanitarios, mobiliario, pizarra y horario docente. En todo caso, para el control se utilizó el más extendido procedimiento de lograr la equivalencia entre los alumnos de los grupos experimentales y de control. Para un análisis circunstanciado de dicho control, consúltense el **anexo 12**.

3. Etapas por las que transitó la investigación.

El proceder investigativo transitó por tres etapas:

- La **etapa de diagnóstico** estuvo encaminada a determinar el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa del idioma inglés, con el fin de proyectar la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, para lo cual se realizaron las siguientes fases:
 - ✓ La fase de **exploración empírica preliminar** para determinar el problema científico de la investigación.
 - ✓ La fase del **estudio histórico** para determinar cómo evolucionó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en los diferentes métodos, enfoques y tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras.
 - ✓ La fase **descriptiva o de diagnóstico propiamente dicha** para conocer cómo se conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa actualmente, en la escuela primaria cubana y pinareña; el fin y los objetivos de la escuela primaria; los objetivos de la enseñanza del idioma inglés en esta enseñanza y las características psicopedagógicas del escolar de 6^{to} grado.
- La **etapa de elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora**, para proyectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, por alumnos de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.
- La **etapa de validación** para corroborar la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora, que contempló:

- ✓ El **estudio piloto** para ensayar, concretar y reconcebir ideas sobre la efectividad de los instrumentos a utilizar en el estudio de exploración empírica final.
- ✓ El **estudio de exploración empírica final** para valorar la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora en la práctica pedagógica, a través de las vías cuasi-experimental y por criterio de expertos.

3.1. Etapa de diagnóstico.

Esta etapa se conformó con las fases de exploración empírica preliminar, la fase del estudio histórico y la fase de diagnóstico propiamente dicha.

3.1.1. Fase de exploración empírica preliminar.

Esta fase tuvo sus antecedentes en el curso escolar 1999-2000 al estar el autor de la tesis vinculado a la Enseñanza Primaria, momento en que comenzó a observar las limitaciones de la didáctica en uso y el desconocimiento de aspectos pedagógicos y didácticos por parte de los maestros de Inglés.

La exploración empírica preliminar se realizó en el curso escolar 2000-2001, con la aplicación de métodos empíricos (encuestas a maestros, observación de clases y una prueba pedagógica), métodos teóricos y técnicas estadísticas.

Los instrumentos aplicados se detallan a continuación:

- Se encuestaron 95 maestros de Inglés en ejercicio de la provincia, de una población de 141. La encuesta tuvo como objetivo recopilar la información relacionada con la preparación didáctica de los maestros, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa. En el **anexo 13** aparece la guía elaborada para la encuesta aplicada, y en el **anexo 14** se presentan los resultados de la encuesta.
- La observación de un total de 49 clases a partir de los indicadores establecidos en la Resolución Ministerial 85/99 y la Carta Circular 01/2000. En el **anexo 15** se detalla la guía utilizada para la observación de las clases, y en los **anexos 16 y 17**, se presentan las tablas que recogen los resultados de las observaciones realizadas a los grupos de control y de experimento. Finalmente, en el **anexo 18** se recoge la tabulación de los resultados.

- La aplicación de una prueba pedagógica a 230 alumnos de 17 escuelas del municipio de Pinar del Río, en el mes de junio del curso 2000-2001, con el objetivo de medir el desarrollo alcanzado en la competencia comunicativa en la lengua inglesa. En el **anexo 19** aparece la prueba pedagógica aplicada, y en el **anexo 20** la clave y norma de calificación de la misma. A continuación se presenta la **tabla 1** con el resumen de los resultados de la prueba aplicada.

Tabla 1. Resultados de la prueba pedagógica.

Total de escuelas	Examinados	Aprobados (sobre 60 ptos.)	% de aprobados	Nota promedio (sobre 100 ptos.)
17	230	159	69,1	61,1

Como se observa en la tabla, los resultados cuantitativos relacionados con el porcentaje de aprobados (69,1%) y la nota promedio (61,1%) indican la baja eficiencia de la didáctica, para desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Los resultados de la encuesta (ver **anexo 14**) muestran que los maestros son jóvenes (27,1 años de promedio de edad); que la mayoría son mujeres (75,8%); que virtualmente tienen la calificación profesional adecuada (93,7% son licenciados en Educación, y el 95,8% licenciados en la Educación Primaria en la especialidad de Lengua Inglesa); que poseen una cantidad de años de servicio (9,3 años como promedio) suficiente para poder dirigir con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje; que la superación postgraduada es insuficiente (74,7% no han realizado cursos), lo que conlleva a que tengan un nivel de actualización muy pobre; que su nivel teórico-didáctico sea extremadamente bajo, pues el 96,8% desconocen las ciencias que fundamentan el proceso educativo, el 92,6% desconocen los principios didácticos, el 100% desconocen los

principios metodológicos que fundamentan la enseñanza de lenguas extranjeras y el 77,9% no conocen las categorías didácticas que son imprescindibles para planificar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, muestran desconocimiento de los fundamentos que sustentan las ciencias con que ellos trabajan (la Pedagogía y la Didáctica de la Lengua Inglesa). Esto hace que trabajen de forma empírica y sin el complemento teórico que todo profesional necesita para ser competente.

De los resultados de las observaciones a clases (ver **anexo 18**), se infiere que los maestros no realizan un diseño correcto de los objetivos y contenidos de la clase, pues tan solo en el 10,2% de las clases observadas se evidencia que el maestro posee dominio de los objetivos; solamente en el 6,2 % de las clases los objetivos están diseñados en función de la competencia comunicativa integral, observándose un marcado énfasis en algunos aspectos de algunas de las competencias, como por ejemplo: la lingüística; apenas en el 4,1% de las clases se aprecia un trabajo integral con las habilidades lingüísticas y en el 10,2% de las clases se conciben adecuadamente las tareas docentes. Por otra parte, la motivación y la orientación que se logran son muy pobres, porque sólo en el 10,2% de las clases se logra que los alumnos estén motivados; no se logra en ninguna clase la implicación del alumno en la tarea que realiza a partir del significado que tenga para él; apenas el 6,1% de los maestros trabajan con la ZDP y no se estimula a los alumnos a trabajar conscientemente con las estrategias de aprendizaje. En otro orden de cosas, en el diseño de las tareas docentes y en la dirección de las mismas, ningún maestro trabajó correctamente los tres momentos considerados por

nosotros (orientación, ejecución y control), además, se observa una tendencia ejecutora porque en el 100% de las clases los maestros tienen que volver a explicar las tareas, por falta de comprensión en los alumnos de lo que tienen que realizar. Por otro lado, en ninguna clase se observó el protagonismo compartido entre el alumno, el grupo y el maestro. Ningún maestro tuvo en cuenta formas de autoevaluación y coevaluación. Finalmente, los porcentajes relacionados con las acciones relacionadas con la esfera afectivo-volitiva son muy bajos.

Los resultados de la prueba pedagógica arrojan que el 69,1% del total de examinados obtuvieron una calificación por encima de los 60 puntos, y que la nota promedio fue de 61,1 sobre 100 puntos, evidenciando de esta manera la poca efectividad en el aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa.

Como **conclusiones** de la fase de exploración empírica preliminar, se plantean las siguientes:

- La didáctica que se utiliza por parte de los maestros de Inglés no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa, por hacer hincapié en una sola de las dimensiones: la lingüística. Además, se desaprovecha la potencialidad de la asignatura para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del alumno, por enfatizar solamente en la esfera cognitivo-instructiva.
- Los maestros de Inglés trabajan de forma empírica, al presentar limitaciones en el conocimiento de los fundamentos pedagógicos y didácticos, que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos dirigen.
- Existe una tendencia a impartir clases tradicionales, por estar centradas, fundamentalmente, en el maestro, por no tener en consideración la forma de aprender del alumno, por no

contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, debido a las insuficiencias en el diseño de las tareas docentes y a las formas de conducirlas, entre otros aspectos.

- Los alumnos no desarrollan de forma integral la competencia comunicativa en la lengua inglesa. Por lo general, trabajan de forma reproductiva, con una tendencia a la memorización de aspectos lingüísticos, que olvidan fácilmente.

3.1.2. Fase del estudio histórico.

Los métodos utilizados en esta fase fueron los teóricos, que a continuación se explican.

El método **histórico-lógico** se utilizó para estudiar los referentes teórico-didácticos que caracterizaron el estudio de las lenguas extranjeras a través de la historia y las tendencias más difundidas actualmente en el mundo y en Cuba. El aspecto **histórico** estuvo relacionado con el estudio de la trayectoria real del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el decursar del tiempo, desde la antigüedad hasta nuestros días. Por otro lado, el aspecto **lógico** estuvo encaminado a realizar un análisis cualitativo sobre el origen y la evolución de los métodos, enfoques y tendencias utilizados en las diferentes etapas, para lo cual se establecieron indicadores que abarcaron elementos esenciales, que distinguen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Este proceder, a partir de la comparación, condujo al establecimiento de regularidades relacionadas con el funcionamiento y el desarrollo del fenómeno en estudio.

Por otra parte, el **enfoque de sistema** proporcionó la orientación general para el estudio de la estructura interna de los métodos, enfoques y tendencias como una realidad integral, formada por componentes teóricos generales y didácticos que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción.

Finalmente, las inferencias, generalizaciones y conclusiones fueron fruto del **análisis** y la **síntesis** y la **inducción** y la **deducción**. Se presentan los resultados detalladamente en el **capítulo I**.

3.1.3. Fase descriptiva o de diagnóstico propiamente dicha.

En tal sentido, se usó el método teórico **enfoque de sistema** que proporcionó la orientación general para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela primaria como una realidad integral, formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción.

Por otra parte, el método empírico de **análisis de contenido**, se utilizó con el fin de recopilar información sobre las características de la didáctica utilizada en la actualidad, para la enseñanza del Inglés en la escuela primaria. En tal sentido, se consultaron documentos normativos y metodológicos emitidos por el Ministerio de Educación, tesis de maestría y doctorado y materiales metodológicos de especialistas del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río y la Facultad de Lenguas Extranjeras del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de Ciudad de La Habana. Estos documentos fueron analizados a partir de un grupo de indicadores propuestos por el autor, expuestos en el **capítulo I**.

Por último, los métodos teóricos de **análisis y síntesis** e **inducción y deducción**, se usaron para arribar a las inferencias acerca del estado real del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa en la escuela primaria. Los resultados de este estudio están pormenorizados en el **capítulo I**.

3.2. Etapa de elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora.

Para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, se utilizaron los métodos teóricos de **modelación, enfoque de sistema, análisis y síntesis** e **inducción y deducción**.

El método de **modelación** se usó para reproducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, para lo que se siguieron los siguientes procedimientos:

- La elaboración de una representación sintética del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua, a partir de una abstracción, que constituyó una proyección anticipada de ese proceso didáctico.

- La realización de un estudio del aspecto más interno del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral, enfatizando en cómo se enseña y se aprende el inglés en la etapa de la preadolescencia cubana y pinareña.
- La realización de una nueva interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión histórico-cultural, con la inclusión del concepto de competencia comunicativa integral.
- El establecimiento de nuevas cualidades del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, basado en un entrenamiento estratégico que contempla la vídeoclase y el software educativo y la concepción de competencia comunicativa integral.
- La concepción de un modelo abierto por: tener la capacidad de aproximarse al funcionamiento real del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa; incluir los cambios que se introdujeron en la práctica escolar, en la última etapa del curso escolar, y poder asimilar otros de acuerdo con los resultados que se vayan obteniendo por la validación.
- La posibilidad de que en cierta etapa esté en condiciones de sustituir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa.

El método **enfoque de sistema** complementó el método de modelación, y proporcionó la orientación general para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa. En tal sentido se tuvieron en cuenta los siguientes procedimientos:

- La creación de una representación analítica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral, para escolares de 6^{to}. grado de la escuela primaria pinareña en su dimensión estructural.
- La presentación de la estrategia a partir de su estructura, componentes, organización, jerarquización y relaciones funcionales de la siguiente manera: un núcleo básico conformado por la competencia comunicativa integral y como componentes: el diagnóstico integral, el establecimiento de un objetivo general, la planificación estratégica, la instrumentación metodológica, soportada por recomendaciones para el maestro y, finalmente, procedimientos para la evaluación de su efectividad; todo este andamiaje sustentado en las ciencias de la educación y las ciencias pedagógicas.

- La concepción de que sus componentes se subordinan internamente, a la vez que se complementan unos con otros, no constituyendo un conglomerado de elementos yuxtapuestos mecánicamente, sino que representan una totalidad, es decir, cualidades generales inherentes al conjunto.
- La concepción de que los componentes forman subsistemas, que conforman el sistema de acciones de la estrategia en su conjunto.
- El logro de una mayor correspondencia entre el modelo y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral.
- La clara observación del aspecto externo de la estrategia didáctica desarrolladora.
- La dependencia total de las exigencias didácticas generales y de los fundamentos metodológicos particulares de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se complementó el proceso de elaboración de la estrategia, utilizando los métodos teóricos de análisis y síntesis e inducción y deducción. Los resultados de esta fase están expuestos en el **capítulo II**.

3.3. Etapa de validación.

La validación se realizó por las vías cuasi-experimental y por criterio de expertos.

3.3.1. Estudio piloto.

El pilotaje se realizó en el curso escolar 2001-2002, para sentar las bases procedimentales para un estudio empírico final.

La muestra utilizada fue de 39 alumnos, distribuidos entre el grupo de control (19) y el de experimento (20) del Seminternado “José Antonio Echeverría” del Consejo Popular “Hermanos Cruz” del municipio cabecera. La muestra se tomó de una población de 79 alumnos de 6^{to} grado, distribuidos en cuatro grupos. La selección de la muestra se realizó al azar, utilizando como procedimiento colocar cuatro papelitos con la identificación de cada grupo en una caja y, después, un docente seleccionó dos de ellos. Finalmente, para determinar el grupo de control y el de experimento se lanzó una moneda al aire. De esta forma quedaron seleccionados los dos grupos, sin hacerles modificaciones a su estructuración inicial.

Los instrumentos fueron aplicados por una maestra de Inglés, en rol de colaboradora durante todo el estudio, quien fue capacitada previamente. Además, se utilizaron a otros docentes para la aplicación de algunos instrumentos.

3.3.1.1. Procedimientos seguidos en el control de las variables.

Las variables se controlaron de la siguiente manera: la **independiente** en el grupo experimental, la **dependiente** en los grupos de control y de experimento, aplicándose las mismas prueba pedagógica y guía de observación al proceso didáctico y aplicándose ambas bajo condiciones equivalentes. En el grupo de control, se utilizó la didáctica “tradicional”, y en el grupo de experimento la concepción didáctica de la estrategia didáctica desarrolladora y, por último, las **ajenas** en ambos grupos. En tal sentido se muestran las tablas con las características de los maestros, de los alumnos y de las condiciones del contexto escolar, llegando a la conclusión que se puede aceptar, dentro de límites razonables, que el efecto de las variables ajenas no parece capaz de contaminar los resultados del cuasi-experimento. Similares indicadores podrán ser utilizados para el estudio de exploración empírica final.

3.3.1.2. Aplicación de la prueba pedagógica (post-test).

La prueba pedagógica (post-test) tuvo como objetivo constatar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos de ambos grupos en la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa. No se aplicó pre-test por comenzar los alumnos a estudiar inglés en 6^{to} grado.

Las habilidades lingüísticas evaluadas se recogen en la **tabla 2**.

Tabla 2: Habilidades lingüísticas evaluadas en la prueba pedagógica.

Habilidad lingüística	Puntuación otorgada
Comprensión auditiva	30 puntos
Expresión oral	50 puntos
Comprensión de lectura	10 puntos
Escritura	10 puntos

Se utilizaron los siguientes procedimientos para elaborar, aplicar y calificar la prueba pedagógica:

- Un instrumento evaluativo integrador, con tareas encaminadas a medir el desarrollo de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa en las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y escritura. Los **anexos 19 y 20** contienen la prueba aplicada, la clave y la norma de calificación.
- La aplicación del mismo instrumento en el grupo de control y de experimento, en la última semana de mayo de 2002.
- La utilización de una calificación de las pruebas “a ciegas”, en la cual los jueces calificadores desconocían cuáles eran los alumnos y los exámenes del grupo de control y de experimento. Los resultados cuantitativos detallados alumno por alumno aparecen en el **anexo 21**.

Como se observa en la **tabla 3** de la página siguiente, en cada una de las pruebas aplicadas en ambos grupos de alumnos y, por consiguiente, en el total de la prueba, existe una **muy fuerte** significación estadística en la diferencia de **medias** –siempre superior al nivel de significación del **0,01**. Tomando en cuenta que las evaluaciones fueron realizadas por profesores independientes, que no sabían cuáles eran los alumnos experimentales y cuáles los de control, los resultados hablan fuertemente de la excelencia de la estrategia didáctica desarrolladora introducida. Por supuesto, también se debe tener presente que la pequeñez de la muestra, tanto en la cantidad de grupos como en la cantidad de sujetos, limita las posibilidades del alcance de la generalización de semejante conclusión. Además, tampoco podemos olvidar las limitaciones del cuasi-experimento, cuyo control de variables ajenas siempre será extremadamente restringido y limitado, dada la complejidad y multicondicionamiento del tipo de datos con que trabajan nuestras ciencias. Aún así, los resultados del pilotaje son, ciertamente, alentadores.

En el **anexo 22** se presenta un gráfico de barras que ilustra los resultados de las medias alcanzadas en las cuatro habilidades lingüísticas en los grupos de control y de experimento, los cuales justifican la utilización de similares procedimientos para un estudio empírico ulterior.

Tabla 3. Resumen estadístico de la prueba aplicada (post-test).

///////// ////	GRUPO DE CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL				///////// ////
Variable	Media	D. E.	Min	Max	Media	D.E.	Min	Max	Puntajes T
Audi- ción	18,42	2,20	15	22	26,5	2,45	21	29	10,88
Exp. Oral	30,95	3,49	25	37	44,6	3,66	36	49	11,92
Lectura	5,84	1,13	2	7	8,5	1	7	10	7,8
Escritura	4,79	1,32	2	6	7,85	1,14	6	10	7,76
Total	60,00	6,05	51	69	87,45	7,29	72	97	12,82

Leyenda:

- **D. E.:** Desviación estándar.
- **Min.:** Nota mínima.
- **Max.:** Nota máxima.

Nota: Como puede verse, en los **puntajes T** todas las variables medidas en el **grupo experimental** son, en sus **medias**, altamente significativas (muy por encima del **nivel de 0,01**).

3.3.1.3. Observación de clases.

La observación de clases se utilizó para constatar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, que dirigieron los docentes de Inglés de 6^{to} grado en los grupos de control y de experimento.

Los procedimientos seguidos para la observación de clases fueron:

- La utilización de una guía de observación (ver **anexo 23**), con los indicadores para medir la eficiencia de la didáctica utilizada para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en los grupos de control y de experimento.
- El uso de un modelo (ver **anexo 24**) para asentar los datos de las observaciones.
- Se dividieron los períodos de observación en tres etapas en ambos grupos: una primera etapa entre septiembre y diciembre, una segunda entre enero y marzo, y una tercera entre abril y junio.
- En el grupo de experimento se realizaron las observaciones con una frecuencia de al menos una visita semanal, de las tres clases que se impartían, mientras que en el grupo de control una en la quincena.

En el proceso de observación de clases, se hicieron reajustes a la guía de observación, con el fin de adaptarla al contexto de la educación primaria de la provincia de Pinar del Río. Con la introducción en la práctica pedagógica de las transformaciones en la asignatura Inglés, el autor le incorporó un sexto indicador, relacionado con el uso de la vídeoclase y el software educativo.

En total se observaron 50 clases en los dos grupos: 33 en el de experimento y 17 en el de control, cuyos resultados se discuten a continuación.

Como se observa en la **tabla 4** de la página siguiente, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de control estuvo afectada considerablemente, pues en la mayoría de los indicadores la categoría otorgada fue de mal (M) en las tres etapas. Sin embargo, en el grupo de experimento hubo una tendencia de regular (R) a bien (B) en la primera etapa, la cual fue progresivamente mejorando en la segunda y, finalmente, llegó a Bien (B) en la tercera etapa. Esto demuestra que la concepción didáctica utilizada en el grupo experimental es cualitativamente superior a la usada en el grupo de control.

Al integrar los resultados de los instrumentos aplicados durante el estudio piloto, se infiere que la didáctica utilizada en el grupo de control carece de la integralidad requerida, para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, debido a una concepción estrecha del concepto de competencia comunicativa, que desestima la unidad entre los aspectos cognitivo y afectivo, que deben estar presentes en el proceso de comunicación. Además, las categorías didácticas son abordadas de forma tradicional, al no balancear en los objetivos y en los contenidos los aspectos cognitivo y afectivo-valorativo. Por otro lado, se continúan utilizando métodos y procedimientos y formas de organizar el proceso, que no conllevan al desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, creativo y autorregulador. Finalmente, la evaluación del aprendizaje está encaminada a medir áreas de la competencia comunicativa, relacionadas con algunos aspectos de la esfera cognitiva.

Tabla 4. Comportamiento de la observación de clases.

Indicadores	Primera etapa (sept. - dic.)		Segunda etapa (enero - marzo)		Tercera etapa (abril - junio)	
	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.

Dominio de objetivos y contenidos.	M a R	R a B	M	B	R	B
Motivación y orientación que realiza en la clase.	M a R	R a B	M	B	M	B
Diseño de las tareas docentes y dirección de las acciones ejecutoras en los alumnos en el proceso de la clase.	M	R a B	M	B	M	B
Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.	M	R	M	B	M	B
Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento	M a R	R a B	R	B	R	B
EVALUACIÓN INTEGRADORA	M	R a B	M	B	M	B

Leyenda:

Cont.: Control.

M: Mal.

B: Bien.

Exp. : Experimento.

R: Regular.

Sin embargo, la didáctica concebida, a partir de la estrategia didáctica desarrolladora, es más integradora al concebir la competencia comunicativa como un proceso integral, donde existe un balance entre los aspectos cognitivo y afectivo-valorativo. Por otra parte, los métodos y procedimientos y las formas de organizar el proceso están encaminados a desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, que tiene como base el aprender a aprender. La evaluación del aprendizaje es desarrolladora, al tener en cuenta los aspectos cognitivo, afectivo-valorativo y autorregulador, que conforman la personalidad del alumno.

Conclusiones metodológicas del estudio piloto:

- Fue necesario reacomodar e incorporar indicadores, para medir más eficientemente la efectividad de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.
- Los instrumentos diseñados para medir el desarrollo de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa son factibles de aplicación en el estudio de exploración empírica final.
- La influencia del método sobre el aprendizaje de los alumnos es tan dramáticamente positiva, que sugiere conformar el estudio de exploración empírica final sobre semejante diseño experimental, extremando los cuidados tomados en la equivalencia de la composición de los grupos para un máximo control de variables ajenas.

3.3.2. Estudio de exploración empírica final.

Para el estudio se tomó la etapa de noviembre de 2003 a junio de 2004, que abarca los períodos segundo (17 de noviembre al 30 de enero), tercero (9 de febrero al 16 de abril) y cuarto (26 de abril al 25 de junio) del currículo de la escuela primaria. En el último período, se introdujeron transformaciones en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la escuela primaria, con el uso de la vídeoclase.

Se diseñó un estudio cuasi-experimental con post-test, al igual que en el estudio piloto. El proceder de la metodología investigativa se explica a continuación.

3.3.2.1. Selección de las muestras utilizadas.

Las muestras se tomaron del Seminternado “Frank País”, centro de referencia provincial, y del Seminternado “Pablo de la Torriente Brau”, ambos centros urbanos del municipio Pinar del Río. De una población de 12 grupos de 6^{to} grado con una matrícula de 236 alumnos (77 del Seminternado “Frank País” y 159 del Seminternado “Pablo de la Torriente Brau”), se tomaron cuatro grupos al azar, dos grupos del Seminternado “Frank País” con 19 alumnos cada uno, para formar los grupos experimentales y dos del Seminternado “Pablo de la Torriente Brau” con 20 y 19 alumnos respectivamente, para conformar los grupos de control. La excelencia relativa de ambos centros fue considerada equivalente por expertos provinciales.

El procedimiento seguido para la selección aleatoria de los grupos, para ambas escuelas, fue el siguiente: Se depositaron papeles doblados (cuatro en la escuela de referencia y ocho en la escuela de control) en una caja, en cada uno de los cuales aparecían los grupos identificados con

sus números o letras. Un sujeto seleccionó dos del total de papeles para los grupos experimentales y dos para los grupos de control. Finalmente, los grupos experimentales fueron el 3 y el 4, y los de control el D y el F. Estos cuatro grupos se tomaron sin hacerles modificaciones a su composición original. La muestra no fue tomada en su totalidad del centro de referencia provincial, por trabajar en este una sola maestra de Inglés y ser imposible un control experimental de variables ajenas.

3.3.2.2. Procedimientos seguidos en el control de las variables.

Los procedimientos seguidos para controlar las variables fueron: la **independiente** (la estrategia didáctica desarrolladora) en los grupos experimentales, la **dependiente** (aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa) en los grupos de control y de experimento por medio de una prueba pedagógica de salida (post-test) y la observación de clases, y las **ajenas** en los grupos de control y de experimento. Para su mejor comprensión se muestra el **anexo 25**, que demuestra la estandarización de las características de los maestros, de los alumnos y de las condiciones del contexto escolar, mostrando que, dentro de límites razonables, las variables ajenas no contaminan los resultados del cuasi-experimento.

3.5.2.2. Descripción de la aplicación de los instrumentos diseñados.

La capacitación general y uniformizada de las maestras de Inglés, encargadas de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en los grupos de control y de experimento comenzó dos meses antes de su puesta en práctica. Para la aplicación de los diferentes instrumentos, se utilizó a una profesora de Inglés del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, quien asumió el rol de colaboradora.

3.5.2.3.1. Observación de clases.

La observación de clases tuvo como objetivo valorar la eficiencia de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral, para lo cual se utilizó la guía valorada en el estudio piloto (ver **anexos 23 y 24**).

La maestra de los grupos experimentales recibió un asesoramiento sistemático para la planificación e impartición de las clases, por parte del doctorante y de la profesora colaboradora. Además, se hacía un análisis exhaustivo de cada indicador al finalizar la observación de cada clase. Debe destacarse que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del idioma inglés en el cuarto período se apoyó en el uso de la vídeoclase. Además, los alumnos de los grupos experimentales utilizaron el software Rainbow, diseñado para el nivel elemental.

Se controlaron 44 clases, entre el 17 de noviembre de 2003 y el 25 de junio de 2004. En los grupos de control se visitaron 21 clases y en los de experimento 23 (ver **anexo 26**). Estas visitas fueron realizadas por la colaboradora, el doctorante y ocasionalmente por la asesora provincial de Inglés que atiende la Educación Primaria. En todas las clases estuvieron presentes las maestras que trabajaban el resto de las asignaturas.

Los resultados de la observación de clases, según la **tabla 5** de la página siguiente, muestran una tendencia a **mal** en los grupos de control o de **mal a regular** en los tres períodos. Esto demuestra la insuficiencia que presenta la didáctica utilizada. Existe una tendencia a la clase reproductiva y las categorías didácticas son concebidas sin la integralidad requerida. Los **objetivos**, aunque se conciben como la categoría rectora, no profundizan en todas las dimensiones de la competencia comunicativa integral. Esta concepción atomizada se refleja directamente en la categoría **contenido**, ya que la maestra sigue haciendo énfasis en algunos de los aspectos de las dimensiones de la competencia comunicativa integral (la lingüís-

tica y la sociolingüística) en detrimento de competencias tan importantes y decisivas para un aprendizaje efectivo del inglés como la cognitiva, la de aprendizaje, la sociocultural, la discursiva, la afectiva y la comportamental. Todo esto trae consigo que no se aborde la comunicación como una actividad humana integradora. Por otro lado, los métodos y los procedimientos conllevan a una clase frontal, donde los protagonistas del proceso de aprendizaje no son el alumno y el grupo. Ocurre con frecuencia que, cuando se pone a los alumnos a trabajar en parejas o en equipos, no se concibe esta forma de organización correctamente, debido, fundamentalmente, a la concepción estrecha de la tarea docente.

Tabla 5. Resumen de los resultados de las visitas a clases.

Indicadores	Periodo 2 (nov.-ene.)		Periodo 3 (feb.-abril)		Periodo 4 (abril- junio)	
	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.
Dominio de objetivos y contenidos.	M - R	R - B	M - R	B	M - R	B
Motivación y orientación que realiza en la clase.	M - R	B	M - R	B	R	B
Diseño de las tareas docentes y dirección de las acciones ejecutoras en los alumnos en el proceso de la clase.	M - R	B	R	B	R	B
Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.	M - R	R - B	M - R	B	R	B
Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje, y atención que brinda a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento	M - R	B	R - B	B	R	B
Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.					M	B
EVALUACIÓN INTEGRADORA	M - R	R-B	R - M	B	R	B

Leyenda:

Cont.: Control. **M:** Mal. **B:** Bien.

Exp. : Experimento. **R:** Regular.

En resumen, los métodos, el diseño de las tareas docentes y la forma de organizar el proceso no estimulan un pensamiento crítico y reflexivo, ni los prepara para ser comunicadores efectivos. Finalmente, la evaluación del aprendizaje mide aquellos aspectos de las dimensiones de la competencia comunicativa integral que se trabajan y no estimula el desarrollo de los procesos autorreguladores en los alumnos, es decir, se desaprovecha, entre otros aspectos, su función desarrolladora.

Sin embargo, la tendencia en los grupos de experimento es de **regular a buena** en el primer período y de **buena** hacia finales del tercer y cuarto períodos. Estos resultados muestran una concepción integradora del proceso de comunicación humana, desde el propio tratamiento que se le da a los objetivos y a los contenidos. Se concibe como fin y medio la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, reflejándose un balance y una armonía en el abordaje de las diferentes dimensiones que componen la competencia comunicativa integral, a pesar de que en algunos momentos se haga más énfasis en algunos de sus componentes. Los métodos y los procedimientos, aunque no desestiman la reproducción, están encaminados a lograr un proceso comunicativo lo más cercano a la realidad posible, propiciando el intercambio y la interacción de aspectos cognitivos y afectivo-valorativos. Se estimula el pensamiento crítico y creativo por la concepción integradora de las tareas docentes. Los medios de enseñanza están en función de la comunicación y de las particularidades de los alumnos. Se utiliza una variedad de ellos, sin hiperbolizar algunos. Las vídeoclases y el software educativo contribuyeron eficazmente al desarrollo de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa. La evaluación del aprendizaje se concibe para evaluar la comunicación en la lengua inglesa como un todo, dándole importancia a los aspectos cognitivo y afectivo-valorativo. En resumen, se observa una concepción integral en todas las categorías didácticas, que tienen como objetivo un proceso de comunicación lo más cercano posible a la realidad.

3.5.2.3.2. Prueba pedagógica: post-test.

La prueba pedagógica se utilizó para constatar el nivel de aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, logrado por los alumnos de los grupos de control y de experimento. Se aplicó la prueba en la última semana de clases del cuarto período en los grupos de control y de experimento, midiendo los mismos objetivos y contenidos. No se aplicó pre-test porque los alumnos recibían la asignatura Inglés por primera vez.

Los contenidos evaluados se corresponden con los del estudio piloto (ver **tabla 2**). Los objetivos, contenidos, tareas docentes, clave y norma de calificación de la prueba pedagógica se detallan en los **anexos 19 y 20**.

Los resultados cuantitativos de la prueba pedagógica aplicada en los grupos de control y de experimento están reflejados en el **anexo 27**.

La **tabla 6** muestra que los resultados del cuasi-experimento, en la fase de verificación de la factibilidad de la introducción a la práctica, son muy similares a los del cuasi-experimento del estudio piloto. Los **valores de T** ponen de manifiesto una muy elevada significación (muy por encima de los niveles de exigencia del **0,01**, habitualmente considerados como exigentes) de la diferencia entre las medias de ejecución de los alumnos, que favorecen a los que han tenido la influencia del método planteado. La reiteración de tan fuertes **valores de T**, tanto en el estudio piloto como en la introducción a la práctica, constituyen en este caso, un considerable factor de confianza en la relativa bondad del método propuesto por encima de lo tradicionalmente utilizado.

Tabla 6. Resumen estadístico de los resultados de la prueba pedagógica (post-test).

Variable	Grupo	N	Media	D. E.	Punt. T	Sig.	Dif.Ms.
Audición	Experimento	38	27,89	1,87	11,528	0,00	7,61
	Control	39	20,28	3,63			
Expresión Oral	Experimento	38	46,63	2,76	13,012	0,00	13,27
	Control	39	33,36	5,66			

Escritura	Experimento	38	8,66	1,53	12,042	0,00	4,27
	Control	39	4,38	1,58			
Lectura	Experimento	38	9,21	1,17	13,424	0,00	3,39
	Control	39	5,82	1,05			
Totales	Experimento	38	92,39	6,11	15,004	0,00	28,6
	Control	39	63,85	10,06			

Leyenda:

N: Número de alumnos por grupos.

D.E. : Desviación estándar.

Punt. T: Puntajes T.

Dif. Ms.: Diferencia de las medias.

En el **anexo 28** se presenta un gráfico de barras que ilustra los resultados de las medias alcanzadas en las cuatro habilidades lingüísticas (audición, expresión oral, lectura y escritura) de los grupos de control y los de experimento.

3.5.3. Consulta a expertos.

Habitualmente los diseños experimentales constituyen la metodología por excelencia de la investigación tradicional. Se sabe, sin embargo, que las peculiaridades del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, por su complejidad, multicondicionamiento y plurifactorialidad, o bien dificultan (y a veces imposibilitan) un adecuado control de variables, o bien, por las restricciones en que transcurre el experimento, artificializan indeseablemente sus propias condiciones de ocurrencia (Isaac y Michel⁷² y Rodríguez Fernández ⁷³). Por otra parte, desde el comienzo de esta investigación, preocupaba la posibilidad de valoración de esta experiencia en desarrollo por otros expertos que, dados sus conocimientos y experiencia en el campo de trabajado o en otros campos afines, podían establecer valoraciones que matizaran la información obtenida por la mera medición de una variable dependiente (aprendizaje) en dos grupos, a su vez comparados probabilísticamente por un cierto estadígrafo inferencial en el curso de un experimento. En este sentido, es frecuente el uso del criterio de expertos en la valoración de estrategias metodológicas². Adicionalmente, el uso paralelo de técnicas a veces epistemológicamente enfrentadas por algunos autores (v.g.: cualitativas versus

² El procedimiento de validación por sometimiento de cierto objeto problemático a una consulta de expertos ha sido criticado, si cabe, aún con más virulencia que el procedimiento del cuasi-experimento, y en este caso por razones opuestas, de extrema subjetividad. Al utilizar ambos seguía-

cuantitativas) tendería a justificar la metodología utilizada como un cierto enfoque **emergente** en una especie de **biangulación** por aproximación a la conocida **triangulación**, que plantean Isaac y Michael⁷², Stufflebeam⁷⁴, Lincoln y Guba⁷⁵, Patton⁷⁶ y Creswell⁷⁷. Así, en la búsqueda de una validación de contenido de la estrategia didáctica desarrolladora, se sometió al criterio de 24 expertos en los meses de junio y julio de 2004.

3.5.3.1. Metodología para la aplicación del método de consulta a expertos.

Para evaluar la validez de la estrategia didáctica desarrolladora, se utilizó el método Delphi de consulta por criterio de expertos. En su aplicación se tuvieron en cuenta las siguientes etapas: (1) Elaboración del objetivo, (2) selección de los expertos, (3) elección de la metodología, (4) ejecución de la metodología y (5) procesamiento de la información.

Una vez formulado el objetivo, se procedió a diseñar un cuestionario, para evaluar la concepción pedagógico-didáctica de la estrategia didáctica desarrolladora y la competencia de los expertos. En tal sentido, el cuestionario valorativo elaborado contiene un resumen mínimo del procedimiento de la estrategia didáctica desarrolladora y un diagrama lógico, que sintetiza el contenido del **capítulo II**; además, se añaden dos aspectos encaminados a evaluar la competencia de los expertos. (**Ver anexo 29**).

Para la selección de los expertos, se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: (1) poseer el título de licenciado en educación, fundamentalmente en la especialidad de lengua inglesa; (2) disposición a participar en la investigación; (3) tener una experiencia profesional superior a los 10 años; (4) trayectoria destacada en la investigación y (5) resultados satisfactorios en la evaluación profesoral.

Por otro lado, en el cuestionario se les solicitó a los posibles expertos una autovaloración de su competencia a través de una escala de 1 a 10

mos un razonamiento epistemológicamente extremo: Si dos métodos gnoseológicamente contrapuestas dan similares resultados posiblemente, entonces, no estaríamos muy desencaminados.

puntos, para expresar su coeficiente de conocimiento, donde 1 representa un conocimiento muy pobre o prácticamente nulo del tema y 10, un conocimiento pleno del mismo. Según la propia autovaloración, el experto ubica en un punto de la escala su nivel de conocimiento y el resultado se multiplica por 0,1 con el propósito de conformar su coeficiente de conocimiento (Kc). A continuación, el coeficiente de argumentación (Ka) se estima a partir del análisis que realiza el presunto experto de sus conocimientos. Para determinar este coeficiente se solicita que marque con una cruz cuál de las fuentes él considera ha influido en su conocimiento de acuerdo con el grado de influencia (alto, medio y bajo) que posee de cada una de ellas. Utilizando los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas, se calcula el número de puntos obtenidos en total (Ramírez⁸⁸). Estos determinan el coeficiente de argumentación.

La fórmula usada para determinar el coeficiente de competencia (K) fue:

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka).$$

Los valores de K entre **0,6** y **1** determinaron la selección de los 24 expertos (ver **anexo 30**).

Las **tablas 7** y **8** resumen el comportamiento del coeficiente de los expertos: 2 (8,33 %) de ellos poseen el coeficiente de competencia máximo, 11 (45,33 %) un coeficiente medio y los restantes 11 (45,33%) un coeficiente bajo, todos dentro de los rangos permisibles para ser válidos.

Tabla 7. Coeficientes K para toda la muestra.

(N=24)	
Valores de K	Frecuencia.

1,0	2
0,975	3
0,95	2
0,9	4
0,875	2
0,85	3
0,8	3
0,775	1
0,75	3
0,6	1
K media = 0,864	24

Tabla 8: Comportamiento del coeficiente de competencia (K).

Niveles del K	Cantidad	%
K. máximo. (Valor: 1)	2	8,33
K. medio. (Valores: 0,864 y 0,99)	11	45,83
K. mínimo. (Valores: 0,85 y 0,6)	11	45,83

Por otra parte, la composición categorial (ver **tabla 9**), los años de experiencia profesional (ver **tabla 10**), la composición por áreas de especialidades (ver **tabla 11**), así como la trayectoria investigativa, los resultados de la evaluación profesoral y la disposición para participar en la investigación del grupo de expertos (ver **anexo 30**) dan confiabilidad al coeficiente de competencia de los expertos seleccionados.

Tabla 9. Comportamiento de las categorías científica, académicas y docentes.

Categorías	Cantidad	%
Doctores en Ciencias Pedagógicas.	4	16,66
Masters.	10	41,66
Licenciados en educación.	24	100
Titulares.	3	12,5
Auxiliares.	7	29,16
Asistentes.	8	33,33
Instructores adjuntos.	5	20,83

Tabla 10. Comportamiento de los años de experiencia profesional.

Rangos de Experiencia Profesional.	Cantidad	%
De 10 a 15 años.	10	41,66

De 16 a 20 años.	4	16,66
De 21 a 25 años.	6	25
Más de 25 años.	4	16,66
Media.	19,41	-

Tabla 11. Comportamiento de la composición por áreas de especialidades.

Especialidades	Cantidad	%
Especialistas en didáctica de la lengua inglesa.	17	70,83
Especialistas en estrategias de aprendizaje.	6	25,00
Especialistas en pedagogía, psicología y didáctica general.	7	29,16

En cuanto a las valoraciones de las diferentes dimensiones e indicadores de la estrategia didáctica desarrolladora, en **todos** los casos el grado de acuerdo mostrado osciló entre un 5 (máximo acuerdo) y un 4 (de acuerdo en lo fundamental), tal y como se aprecia en el **anexo 31**. Quizá bastara esto desde el punto de vista cualitativo, pero se decidió, de cualquier modo, establecer los intervalos de confianza de los porcentajes del grado de acuerdo para un **máximo acuerdo**. En el establecimiento de tales intervalos de confianza se partió del **error estándar** del porcentaje según la fórmula establecida de $ES\% = \sqrt{P \cdot Q} / N$ y se adoptó un nivel de significación del **0,05**. Como se ve en el **anexo 32**, las posibilidades de un elevado grado de acuerdo para la estrategia didáctica desarrolladora en general son muy altas, así como para cada uno de sus tópicos, excepto el 1 y el 6, en las cuales, sin embargo, el acuerdo es suficientemente elevado para considerarlo muy sustancial. Por otra parte, obsérvese que si los intervalos hubieran sido calculados para una categoría incluyente que encerrara **máximo acuerdo** con **de acuerdo en lo fundamental**, lo cual es un procedimiento razonable, entonces los intervalos se saturarían sobre el 100 %. De hecho, se está recibiendo una información muy semejante a la que, por una vía sustancialmente diferente, se obtuvo mediante los experimentos, tanto del estudio piloto como del estudio de exploración empírica final.

Si, por otra parte, se empleara el tradicional coeficiente de concordancia (W) de Kendal, según:

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12} K^2 (N^3 - N)} \quad \text{donde} \quad S = \sum \left(R_j - \frac{\sum R}{N} \right)^2,$$

entonces obtendríamos valores entre 1, en máxima concordancia y de 0,978 en la mínima concordancia para los diferentes elementos de la estrategia sometidos a la consideración de los expertos. Esto corroboraría la casi máxima saturación alcanzada por el procedimiento de los porcentajes referido anteriormente.

En resumen, el estudio de exploración empírica final demostró la validez de la estrategia didáctica desarrolladora en la práctica pedagógica, pues el aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, por parte de los alumnos de 6^{to} grado de la escuela primaria seleccionada, alcanzó una alta eficiencia en cantidad y calidad. Igualmente, el método de valoración por criterio de expertos corroboró los resultados obtenidos por la vía cuasi-experimental.

3.5.4. Impacto social de la estrategia didáctica desarrolladora.

El impacto social se constató por medio de una encuesta a 41 docentes vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa en 6^{to} grado: 9 asesores provincial y municipales y 32 maestros. (Ver **anexo 33**. Además, se entrevistaron 22 padres y familiares de los alumnos sometidos a la influencia de la estrategia didáctica desarrolladora. (Ver **anexo 35**).

Los resultados de la encuesta aplicada a los docentes arrojan que la estrategia didáctica desarrolladora es funcional, porque el 100% de los encuestados manifiestan que la utilizan y que le es novedosa, apropiada y

práctica para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que la efectividad del aprendizaje de los alumnos ha mejorado en cantidad y calidad, y que se logra una alta motivación y compromiso por el estudio de la lengua inglesa. (Ver **anexo 34**).

Por otro lado, las entrevistas a los padres y familiares también son favorables, pues el 100% consideran que la maestra de Inglés es muy buena o buena y que sus hijos poseen una motivación adecuada hacia el aprendizaje del inglés, reflejando que la maestra asigna tareas en todas las clases, lo cual permite que utilicen el inglés con frecuencia. Refieren, además, que más del 80% de los alumnos hacen transferencias de las estrategias que usan en inglés a otros aprendizajes y, llama la atención, que el 100% consideran que la vídeoclase y el software educativo, usados en la asignatura Inglés, contribuyen a que sus hijos aprendan más. Finalmente, 14 familiares (70%) quisieran que los procedimientos utilizados en la clase de Inglés se generalicen a otras asignaturas. (Ver **anexo 36**).

La responsable provincial de la asignatura Inglés de la Educación Primaria, emitió criterios muy favorables acerca del uso de la estrategia didáctica desarrolladora en la práctica escolar. (Ver **anexo 37**).

4. Generalización y socialización de los resultados.

Los resultados obtenidos en las diferentes etapas investigativas se generalizan en la enseñanza primaria de la provincia de Pinar del Río desde noviembre de 2003. Además, se socializan a través de diferentes vías a

nivel local, nacional e internacional. En tal sentido se presenta el **anexo 38**.

5. Limitaciones de la investigación.

Considera el autor que es necesario relacionar las **limitaciones** que esta investigación presenta:

- La representatividad de la muestra utilizada en el estudio de exploración empírica final es limitada, por lo que la generalización de la estrategia didáctica desarrolladora a contextos de aprendizaje, como el multigrado y los grupos donde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés sea por maestros no especialistas en esta lengua, no es confiable.
- El impacto de la vídeoclase, como transformación introducida al proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en el cuarto período del curso escolar 2003-2004, fue tenido en consideración en el estudio de exploración empírica final, pero el tiempo dedicado a su constatación práctica (9 semanas) resultó insuficiente.
- No se investigó el proceso de transferencia de las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos en la asignatura Inglés a otros contextos de aprendizaje.

Estas limitaciones, sin embargo, resultan útiles para proyectar el desarrollo de futuras investigaciones. El presente estudio es sólo un paso modesto hacia la exploración de un área nueva y sumamente promisorio en la didáctica de las lenguas extranjeras.

6. Conclusiones parciales del capítulo.

- El proceder de la metodología de la investigación pedagógica utilizado, durante las diferentes etapas transcurrió de la forma planificada, y permitió dar respuesta al problema y a las preguntas científicas, las tareas investigativas y cumplir con el objetivo de elaborar la estrategia didáctica desarrolladora, para alumnos de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río.
- La etapa de diagnóstico permitió conocer los antecedentes y el estado actual acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en los métodos, enfoques y tendencias utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que permitió re-dimensionar el concepto de competencia comunicativa desde una perspectiva más integradora, identificar una cuarta tendencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y concebir la estrategia didáctica desarrolladora.
- La etapa de validación por las vías cuasi-experimental y por criterio de expertos demostraron la factibilidad práctica del uso de la estrategia didáctica desarrolladora, para elevar la eficiencia del aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES.

1. La etapa de diagnóstico reveló que la competencia comunicativa no fue siempre tratada con la integralidad requerida, observándose por lo

general un marcado énfasis en la competencia lingüística. Por otro lado, el tratamiento de la formación de la personalidad del alumno careció de cientificidad, por no tratarse en unidad lo afectivo y lo cognitivo.

2. La sistematización de la etapa de diagnóstico conllevó a identificar una cuarta tendencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: la histórico-cultural, caracterizada por responder a una fundamentación filosófica materialista-dialéctica y a una concepción psicológica marxista de la psiquis humana.
3. La competencia comunicativa es un concepto que revolucionó la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde su aparición en la década de 1970, pero en su decursar histórico ha manifestado una tendencia a lo lingüístico; razón por la cual se propone el concepto de competencia comunicativa integral que busca la armonía entre lo filosófico, lo lingüístico, lo psicológico y lo sociológico, para así abordar el fenómeno comunicativo desde una perspectiva más integral y científica.
4. La competencia comunicativa integral es la actividad del que aprende la lengua extranjera para apropiarse de los significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, de forma tal que el proceso de comunicación constituya una herramienta del individuo para formar, desarrollar, expresar y regular su personalidad. Es considerada el núcleo básico de la estrategia didáctica desarrolladora, por constituir el objetivo, el contenido y el medio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. En tal sentido, se concibe su

apropiación desde la perspectiva histórico-cultural de la psiquis humana, propuesta por Lev. S. Vygotsky y sus seguidores.

5. La estrategia didáctica desarrolladora constituye un sistema de acciones para el maestro de Inglés de 6to. grado, que permite concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral del inglés, más coherente y sencillo para su puesta en práctica, estando a tono con las transformaciones que se han implementado en la escuela primaria.
6. La estrategia didáctica desarrolladora manifestó una alta eficiencia en la apropiación de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, por los alumnos de 6to. grado de la escuela primaria pinareña, demostrada por las vías cuasi-experimental y de valoración por criterio de expertos.

RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

1. Consolidar la concepción teórico-didáctica de la estrategia didáctica desarrolladora elaborada para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, a través de las diferentes vías de trabajo metodológico que se utilizan en la asignatura Inglés de la escuela primaria en los niveles provincial, municipal y de escuela.
2. Diseñar trabajos investigativos para valorar la efectividad de la estrategia didáctica desarrolladora, en diferentes contextos de la propia Enseñanza Primaria y en otras enseñanzas de la provincia, usando como una de las vías el componente laboral-investigativo de los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico del territorio.
3. Divulgar los resultados investigativos obtenidos en eventos científico - pedagógico, en talleres y en intercambios de experiencias, entre otros.
4. Abordar en futuras investigaciones algunas de las siguientes interrogantes que no pudieron ser tratadas en la investigación, como por ejemplo:
 - ¿Cómo pudiera un maestro no especialista en la enseñanza del inglés poner en práctica la concepción didáctica que se presenta en esta estrategia?

- ¿Cómo se transfiere el proceder de aprendizaje estratégico usado por los alumnos en la asignatura Inglés a otros aprendizajes?
- ¿En qué medida las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en la escuela primaria actual, pudieran contribuir a elevar en cantidad y en calidad el aprendizaje de los alumnos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. II Seminario Nacional para Educadores (2001). Ciudad de La Habana, pp. 4,8.
2. Rico Montero, Pilar y otras. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 5-9; 15; 24-27; 74-86; 105-110.
3. Hernández Reinoso, Francisco L. (2001). Hacia un enfoque estratégico en el proceso docente-educativo del Inglés en Secundaria Básica (8^{vo}. grado). Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. pp. 1, 21-34, 54.
4. Rogova, G. V. (1983). Methods of Teaching English. Moscú. pp. 5-35.
5. Antich de León, Rosa y otras (1986). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ciudad de la Habana. pp. 66-67, 74-86, 229-230.
6. Cerezal Sierra, F. (1997). Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas. Nº 8, diciembre. pp. 17- 26.
7. Pérez Viñas, Vilma M. (2001). Enfoque interactivo para la enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Lengua Inglesa. Universidad de La Habana. Facultad de Lenguas. pp. 10-11; 52-58.
8. _____. (2004). Una Estrategia didáctica desarrolladora para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita en alumnos de Primer año de la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río. Tesis que se presentará en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Capítulo I.
9. Acosta Padrón, Rodolfo y otros. (1990). Enseñanza comunicativa del inglés en la Educación Primaria. (Curso I). Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. p. 1.
10. Rodríguez Fernández, Luis. (2004). Notas tomadas por el autor de la tesis en consulta con el Dr. Rodríguez. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive".
11. Arnold, Jane. (1991). Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers. Selección de artículos publicados en la Revista English Teaching Forum, 1997. USA:United States Information Agency. p. 124.
12. Ellis, Rod. (1994). The Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. pp. 96, 117-122.
13. Ellis, Rod. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. pp. 31-32, 48-49, 63-69.

14. Finocchiaro, Mary and Christopher Brumfit. (1989). The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice. La Habana: Edición Revolucionaria. pp. 38-43.
15. van Dijk, Teun A. (2000). El Discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Editorial Gedisa. (Compendio). p. 22, 53, 59.
16. Roméu Escobar, Angelina. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. pp.4-14, 17, 19, 35, 76-77.
17. Castro Ruz, Fidel. (2001). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Partido Comunista de Cuba y Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, en el acto de graduación del curso emergente de maestros primarios de la escuela Revolución Húngara de 1919 de Melena del Sur en la provincia de La Habana, el 15 de marzo de 2001.
18. Brubacher, Mark and others. (1990). Perspectives on Small Group Learning. Theory and Practice. Canada: Rubicon Publishing Inc. pp. 3-67.
19. Ashton, P. (1996). The Concept of Activity. In the article: Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment. New York: Longman. pp. 111-124.
20. Donato, R. and D. Mc Cormick. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. The Modern Language Journal. pp. 453-464.
21. Hoai Huong, Le Pham. (2003). The Mediation Role of Language Teachers In Sociocultural Theory. USA: English Teaching Forum, July. pp. 32-35.
22. Acosta Padrón, Rodolfo. (2000). Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas. Panamá : Editorial Universitaria.
23. Rivera Pérez, Santiago J. (2001). Modelo teórico de la enseñanza sistémico - comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en Inglés en el nivel medio superior. Resumen de la tesis presentada en opción al título Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. (En soporte digital, sin paginar).
24. Enríquez O'Farril, Isora J. (2005). Oponencia a la tesis Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río, presentada por el Lic. Arturo Pulido Díaz, en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. p. 1, 3.
25. Shabaan, Kassim. (2001). Assessment of Young Learners. Tomado de la revista FORUM, Vol. 39, No. 4. p. 16.
26. Hudelson, Sarah. (1991). EFL Teaching and Children: A Topic-Based Approach. Tomado de Teacher Development. Making the Right Moves. Selected articles from the English Teaching Forum (1989-1993). pp. 256-263.
27. Enríquez O'Farrill, Isora J y otros. (2004). Proyecto de investigación: La Enseñanza del inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura "El mun-

do en que vivimos". Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". (En soporte digital). pp. 1- 19, 33-35.

28. Castro Ruz, Fidel. (2003). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Partido Comunista de Cuba y Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, en el acto de inauguración del curso escolar 2003-2004, efectuado en la Plaza de la Revolución "José Martí", el 8 de septiembre de 2003. Periódico Granma. p. 4.
29. Basaco Hong, Laura. (2003). Precisiones metodológicas para el desarrollo del Inglés a partir de 3er grado. Curso 2003-2004. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Primaria. (En soporte electrónico, página única).
30. Enríquez O´Farril, Isora J. y otros. (2003). Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". pp. 1-24.
31. MINED. (2004). Documento metodológico para las clases de Inglés en vídeo de Primaria. (En soporte electrónico). pp.1-4.
32. Acosta Padrón, Rodolfo y otros. (1996). Communicative Language Teaching. Brasil. pp. 17-19, 55-56.
33. De Armas Ramírez y otros. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Camagüey: Universidad Pedagógica "Félix Varela".(En soporte electrónico). pp. 18-20.
34. López Hurtado, Josefina y otros. (2000). Fundamentos de la educación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 8, 48-49.
35. Leontiev, Alexei N. (1972). El hombre y la cultura. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. p. 67.
36. Rodríguez Pérez, Leticia. (2004). Intervención en el taller resumen del Entrenamiento Metodológico Conjunto realizado a la provincia de Pinar del Río, en noviembre de 2004.
37. Valera Alfonso, Orlando. (2000). Las corrientes de la Psicología contemporánea. Colombia: Universidad Autónoma de Colombia. pp. 22-26, 35, 46-47, 69-75.
38. Vygotsky, Lev S. (1982). Pensamiento y lenguaje. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 109, 134, 158.
39. Vygotsky, Lev. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico - Técnica.
40. Bravo Salvador, Marisol. (2003). Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana. pp. 24-28, 43-45.

41. Vygotsky, Lev. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. p. 94.
42. Álvarez Cruz, Carmen. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
43. Ojalvo, Victoria. (1999). La ciencia de la comunicación. Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, 1999. (Inédito) pp. 16.
44. Fernández, Ana María y otros. (2001). De la capacidad a la competencia. Fundamentos teóricos. En revista Órbita. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
45. Hymes, Dell and J.J. Gumpers. (1972). On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp. 39-41.
46. Faedo Borges, Amable. (2003). Enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas añadidas. Holguín : Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". pp. 4-12.
47. Martínez-Otero Pérez, Valentín. (2004). La inteligencia afectiva: concepto y mejora. España: Universidad Complutense. Disponible en Internet: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/689/tribuna.html>. pp. 4-5.
48. Vilá, Ruth. (2004). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. España: Universidad de Barcelona. (En soporte electrónico). pp. 2-5.
49. Rodrigo Alcina, Miguel. (2004). Elementos para una comunicación intercultural. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en Internet: <http://www.antropoenfermeria.com/textos%20antropologia/comunicacion%20intercultural.htm>
50. Enríquez O'Farril, Isora Justina. (1997). Una Estrategia metodológica para el tratamiento de la lectura crítico-valorativa en la lengua inglesa. Resumen de la tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". pp. 5-7.
51. Acosta Padrón Rodolfo y José Alfonso Hernández. (2001). Didáctica. Metodología activo-holística para la enseñanza de lenguas. Haití : Escuela Normal Superior. pp. 6-7.
52. Gómez Salej, Arnaldo Moisés. (2001). Modelo teórico-metodológico interdisciplinario para el diseño de la asignatura Inglés en 9º grado. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Lengua Inglesa. Mención en Didáctica. Universidad de La Habana: Facultad de Lenguas Extranjeras. pp. 7-13.

53. van Dijk, Teun A. (2001). Texto y contexto de los debates parlamentarios. Universidad de Amsterdam/Universidad de Pompeu Fabra. Revista Electrónica de Estudios Filológicos. No. 2, nov., 2001. Disponible en Internet: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/TAvanDijkTonos2.htm>, 10 de marzo de 2005.
54. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2001). La Educación en Cuba en las actuales condiciones del desarrollo económico-social. Ciudad de La Habana. pp. 3, 6.
55. Chávez Rodríguez, Justo A. y otros. (2000). Introducción a la Pedagogía. Colombia: Bogotá Plaza Editores. pp. 28-30.
56. Castellanos Simons, Doris y otros. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". pp. 57, 42, 60-66, 70-90.
57. Rodríguez Fernández, Luis. (2003). Algunas consideraciones en torno a las estrategias de aprendizaje y al paradigma de aprender a aprender. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". p.8. (En soporte electrónico).
58. González Soca, Ana María. (2002). El Proceso de enseñanza-aprendizaje ¿agente del cambio educativo?. En nociones de sociología, psicología y pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 155, 156.
59. Zilberstein Toruncha, José. [s.a.]. Didáctica integradora: ¿Qué categorías deberá asumir?. Revista Desafío Escolar. Ciudad de La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. pp. 5-7.
60. Rico Montero, Pilar. (2003). Problemas de la enseñanza y el aprendizaje. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 62-64.
61. Labarrere, Guillermina y Gladys Valdivia. (1988). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 104.
62. Álvarez de Zayas, Carlos y Elvia M. González. (1998). Lecciones de didáctica general. Colombia: Editorial Edilnaco Ltda. p. 57.
63. Gómez Gutiérrez, Luis I. (2001). Palabras de apertura del Ministro de Educación en ocasión del II Seminario Nacional para Educadores. Ciudad de La Habana. p. 4.
64. González Castro, Vicente. (1986). Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 246-249.
65. Torres Lima, Pastor G. (2003). Didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación. Villa Clara: Universidad Pedagógica "Félix Varela". (En soporte electrónico). p. 6.
66. Hernández Crespo, Coralina. (2002). Taller sobre La Evaluación del aprendizaje, ofrecido en el marco de la IV Escuela de Invierno con el tema: Hacia un aprendizaje desarrollador. Filial de la Asociación de Pedagogos de Cuba en Pinar del Río.

67. Rico, Pilar y Margarita Silvestre. (2003). Proceso de enseñanza-aprendizaje. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 78.
68. Silvestre Oramas, Margarita. (2002). Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En Hacia una didáctica desarrolladora/ Margarita Silvestre Oramas, José Zilberstein Toruncha. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p 23.
69. López Hurtado, Josefina y otros. (2003). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 54-56, 61, 73.
70. Chávez Rodríguez, Justo. (2000). Enfoque de la investigación educativa en América Latina. Conferencia magistral. Centro de Convenciones Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. p. 11.
71. _____. (2001). La Investigación educativa desde la escuela. En Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de pedagogía. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Año 5. Edición especial. p. 39.
72. Isaac, S., Michael, W. (1995). Handbook in Research and Evaluation. California: EDITS.
73. Rodríguez Fernández, Luis. (2002). Metodología de la investigación educacional. Fortaleza (Brasil): Universidad Estadual de Ceará.
74. Stufflebeam, D.L. (1971): The Use of Experimental Design in Educational Evaluation. Journal of Educational Measurement, 8. pp. 267-274.
75. Lincoln, Y, Guba, E. (1985): Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
76. Patton, M.Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
77. Creswell, J. W. (1994): Research Design: Qualitative and Cuantitative Approaches. Thousand Oaks, California. Sage.
78. Anatolieva Akudovich, Svetlana. (2004). Fundamentos del proceso de diagnóstico de la ZDP de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Universidad "Hermanos Saiz Montes de Oca - Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. pp. en Glosario de términos.
79. Oxford, Rebecca. Language Learning Strategies: What every teacher should know. ____ New York: New Bury House, 1990 p .69-83
80. Ruiz Aguilera, Ariel. (2000-2001). Temas tratados en el módulo de investigación pedagógica y talleres de tesis realizados en el Instituto Superior Pedagógico Rafael "María de Mendive" de Pinar del Río, en el marco del Doctorado Académico.

81. Valle Lima, Alberto D. (2002). Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 342-343.
82. Carroll, David W. (1994). Psychology of Language. California: Brooks/Cole Publishing Company. p. 393.
83. Pulido Díaz, Arturo. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones / Arturo Pulido Díaz, Vilma Ma. Pérez Viñas. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004. Disponible en: [http://intranet/CDIP/Revista%20Mendive /Index.htm](http://intranet/CDIP/Revista%20Mendive/Index.htm).
84. Rodríguez Fernández, Luis. (1997). Una fuerte alternativa a la investigación experimental tradicional: la perspectiva naturalística. Capítulo X. En Metodología de la investigación pedagógica. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive".
85. Nocedo de León, Irma y otros (2001). Metodología de la investigación educacional. Segunda Parte. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 27,33.
86. Dubois, Jean y otros. (1983). Diccionario de Lingüística. Madrid: Alianza Editorial. p.194.
87. Rosental, M y P. Iudin. (1981). Diccionario Filosófico. Argentina: Ediciones Universales, 1981. 201 p.
88. Ramírez Urizarri, Luis A. (1999). Conferencia: Algunas consideraciones acerca del método de evaluación, utilizando criterios de expertos. Cuba : Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío" (Impresión ligera). Sin paginar.
89. Díaz Bordenabe, Juan y Adsir Martín Pereira. (1982). Desarrollo de una actitud científica en los alumnos. Capítulo 10. En Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones para didácticas. pp. 386-396.
90. Coloma Rodríguez, Orestes y otros. (2003). El software educativo en la clase: ¿intruso o aliado?. Holguín: Instituto Superior pedagógico "José de la Luz y Caballero". (En soporte electrónico, curso 69 de Pedagogía 2003). pp 9-12.
91. Enríquez O' Farrill, Isora J. (2003). Recomendaciones metodológicas para la utilización del software Rainbow para la enseñanza del inglés en Secundaria Básica. En el software educativo Rainbow, Colección El Navegante, Ministerio de Educación de la República de Cuba.
92. Derry, Sharon J. (1998). Putting Learning Strategies to Work. In Educational Leadership. December 1988-January 1999. USA: Association for Supervision and Curricular Development. pp 118-120.
93. Roscoe, John T. (1975). Fundamental Research Statistics for the Behavioral Sciences. EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 2da. Ed.
94. Domínguez García, Ileana. (2004). Comunicación y discurso. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p.8.

95. Savignon, Sandra. (2002). Communicative Curriculum Design for the 21st. Century. p. 2-7. ____ En Revista FORUM. ____ Vol. 40, n^o 1., USA, January.
96. Pincas, Anita. Developing Listening Skills. London : MacMillan Press, [s.a.]. pp. 74-133.
97. Mikulecky, Beatrice S. (1990). A Short Course in Teaching Reading Skills. Addison -Welly Publishing Company. pp. 17-48.
98. Byrne, Donn. (1986). Teaching Oral English. England : Longman Group Limited. pp. 22-99.
99. Roméu Escobar, Angelina (1992). Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA.

- ABE, KEIKO. Teaching English to Children in an EFL Setting. ____ 264-268. ____ Teacher Development. Selected articles from the English Teaching Forum 1989-1993. ____ USA.
- Acerca de la enseñanza del español y la literatura./ Agelina Roméu.... [et. al.]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. 137 p. (En soporte electrónico).
- ACOSTA PADRÓN, RODOLFO. Metodología comunicativa para el inglés en 5^{to} grado. ____ 1990. ____ 117 h. ____ Tesis para C. Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana, 1990.
- _____. Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas. ____ Panamá: Editorial Universitaria, 2000.
- _____. Didáctica. Metodología activo-holística para la enseñanza de lenguas / Rodolfo Acosta Padrón, José Alfonso Hernández. ____ Haití: Escuela Normal Superior, 2001. 288p.
- ÁLVAREZ CRUZ, CARMEN. Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. ____ 1998. ____ 117 p. ____ Tesis presentada en opción al título científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Lecciones de didáctica general / Carlos Álvarez, Elvia María González. ____ Colombia : Editorial Edilnaco Ltda., 1998.
- ANATOLIEVA AKUDOVICH, SVETLANA. Fundamentos del proceso de diagnóstico de la ZDP de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. ____ 2004. ____ 119 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ____ Pinar del Río: Universidad "Hermanos Saiz Montes de Oca" - Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior.
- ANCKER, WILLIAM P. The Challenge and Opportunity of Technology: An interview with Mark Warschauer. ____ p. 2-8. ____ En Revista FORUM. ____ Vol.40, nº 4. ____ USA, October, 2002.
- ANTICH DE LEÓN, ROSA, Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras / Rosa Antich de León, Dariela Gandarias Cruz, Emma López Segrera. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. 460p.
- AREIZAGA, ELISABET. Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: El enfoque formativo. Disponible en Internet:
<http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n12/el12a4.htm>, 11 enero de 2004.
- ARNOLD, JANE. Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers. ____ 120-128. ____ Teacher Development. Selected articles from the English Teaching Forum 1989-1993. ____ USA.

- ASHTON, P. The Concept of Activity. In Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment. ____ New York: Longman, 1996.
- BAXTER PÉREZ, ESTHER. El Proceso de investigación en la metodología cualitativa: un enfoque participativo y la investigación-acción. ____ p. 75-87. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.
- ____. El trabajo educativo en la institución escolar / Esther Báxter Pérez, Amelia Amador Martínez, Mirtha Bonet Cruz. ____ En Selección de temas Psicopedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 80-95.
- BLAIR, ALISON. Boomerang 1. Coursebook / Alison Blair, Jane Cadwallader. ____ London: Santillana S.A., 1993. 62 p
- BISQUERRA, RAFAEL. Métodos de investigación educativa. Guía práctica. ____ Barcelona: Ediciones CEAC, 1989. 382p.
- BRAVO SALVADOR, MARISOL. Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo. ____ 2003. ____ 117 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana.
- BREIJO WOROSZ, TAYMÍ. Los estilos de enseñanza y sus efectos en la motivación hacia el estudio de la historia en los alumnos del ISP de Pinar del Río. ____ 2004. ____ 112 h. ____ Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología. ____ Ciudad de La Habana: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- BROWN, G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. ____ Great Britain: Cambridge University Press, 1983.
- BRUMFIT, C. Communicative Methodology in Language Teaching. ____ Great Britain: Cambridge University Press, 1984.
- BRINTON, D. M. Into, Through and Beyond: A framework to develop content-based material / D. M. Brinton, C. Holten. ____ p. 10-21. ____ En Revista FORUM. ____ Vol. 35, Nº 4. ____ U.S.A., October, 1997.
- BRUBACHER, MARK. Perspectives on Small Group Learning. Theory and Practice / Mark Brubacher, Ryder Payne, Kemp Rickett. ____ Canada: Rubicon Publishing Inc., 1990. 342 p.
- BYRNE, DONN. Teaching Oral English. ____ England: Longman Group Limited, 1986. 139 p.
- CABALLERO PÉREZ, MERCEDES. Methodology of English Language Teaching. ____ Ciudad de La Habana, 1989. 136 p. (Folletos I, II, III, IV).
- CABRERA ALBERT, JUAN SILVIO. Fundamentos de una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés con fines específicos centrada en los estilos de aprendizaje. ____ 2004. ____ 117 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "Hnos. Saiz" de Pinar del Río.

CALVET VALDÉS, NERY ISABEL. Alternativa metodológica para la enseñanza del inglés en el Primer Ciclo de la Educación Primaria a través de actividades de motivación. ____ 114 h, 2004. ____ Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Lengua Inglesa. ____ Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.

CAMPISTROUS, L. Indicadores e investigación educativa. Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 2. ____ p 38-49. Vol. 9, octubre-diciembre. 1999. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

CAJIAO, FRANCISCO. Diez lecciones para maltratar niños en la escuela / Francisco Cajiao. ____ p. 20. ____ Fotocopia de Temas. ____ Santa Fe de Bogotá: Asociación Afecto, 1996.

CAPOTE CASTILLO, MANUEL. Una Estructuración didáctica para la etapa de orientación en la solución de problemas aritméticos con texto en el primer ciclo de la escuela primaria. ____ 2003. ____ 133 h. ____ Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Universidad "Hnos. Saiz Montes de Oca". Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. Pinar del Río.

CARROLL, DAVID W. Psychology of Language. ____ California: Brooks/Cole Publishing Company, 1994. 461 p.

CASTILLO ESTRELLA, TOMÁS. Un Modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la secundaria básica. ____ 2004. ____ 120 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

CASTRO RUZ, FIDEL. La Historia Me Absolverá. ____ La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1975. 109 p.

_____. Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso escolar 2002-2003.

____ Ciudad de La Habana: Plaza de la Revolución, 16 de septiembre de 2002. En Granma, 17 de septiembre de 2002.

_____. Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso escolar 2003-2004, efectuado en la Plaza de la Revolución "José Martí", el 8 de septiembre de 2003. En Granma, 2003.

CEREZAL MEZQUITA, JULIO. Los Métodos teóricos en la investigación pedagógica. / Julio Cerezal Mezquita, Jorge Fiallo Rodríguez. ____ p. 22-33. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.

- CEREZAL SIERRA, F. Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves. ____ p. 17-26 . ____ En Revista de Investigaciones e Innovación en la Clase de Idiomas. ____ N° 8, dic., 1997.
- CHAMOT, ANNA U. Learning Strategies on ESL Students. ____ Ann U. Chamot. ____ pp. 87-121. ____ Learner Strategies in Language Learning. Language Teaching Methodology Series. Applied Linguistics. ____ Great Britain: Prentice Hall International, 1984.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. Apuntes para el examen estatal de pedagogía y Didáctica. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2001. 48 p.
- ____. Enfoque de la Investigación educativa en América Latina . ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2000.
- ____. Introducción a la Pedagogía / Justo A. Chávez Rodríguez, Carmen Helena Bustamante Guerrero, Leonardo Pérez Lemus. ____ Colombia: Bogotá Plaza Editores, 2000. 38 p.
- ____. La investigación científica desde la escuela. pp. 34-44. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.
- CHESTERFIELD, RAY. Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies / Ray Chesterfield, Kathleen Barrows. ____ pp. 45-59. ____ En Applied Linguistics. ____ Vol. 6. ____ nº 1 . ____ Spring, 1985.
- CHOMSKY, NOAM. Aspects of Theory of Syntax. ____ Cambridge, MA: I.I.T. Press, 1965.
- COLOMA RODRÍGUEZ, ORESTES. El Software educativo en la clase: ¿intruso o aliado? / Orestes Coloma Rodríguez, Maritza Salazar Salazar, Juan Roberto González Silva. ____ Holguín: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", 2003. (En soporte electrónico, curso 69 de Pedagogía 2003).
- Communicative Language Teaching / Rodolfo Acosta Padrón... [et. al]. ____ Brazil, 1996.
- Compendio de Pedagogía / Colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. 354 p.
- Comunicación Educativa / Ana María Fernández González... [et. al]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. 92 p.
- Content-Based Instruction in Cuba. Teaching-training Workshop Guide./ Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana, 1999. (Impresión ligera).
- CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative and Cuantitative Approaches. ____ Thousand Oaks, California: Sage, 1994.
- DE ARMAS RAMÍREZ, NERELY. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa / Nerely de Armas Ramírez, Josefina Lorences González, José

Manuel Perdomo Vázquez. ____ Camagüey: Universidad Pedagógica “Félix Varela”, 2003. 27 p.
(En soporte electrónico).

DELORS, JACQUES. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Compendio). Ediciones UNESCO, 1996. 45 p.

DERRY, SHARON J. Putting Learning Strategies to Work. ____ In Educational Leadership. December 1988-January 1999. ____ USA: Association for Supervision and Curricular Development, 1999.

DIAZ BORDENAVE, JUAN. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones para Didácticas / Juan Díaz Bordenave, Adsir Martín Pereira. ____ Costa Rica: Serie de Libros y Materiales Educativos, 1982. 380 p.

DIAZ SANTOS, GILBERTO. Hacia un enfoque interdisciplinario, humanista e integrador en la enseñanza del inglés con fines específicos. ____ 2000. ____ 119 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.

Diccionario de Lingüística / Jean Dubois... [et al] . ____ Madrid: Alianza Editorial, 1983. 637 p.

DOBSON, JULIA M. Effective Techniques for English Conversation Groups. ____ U.S.A: USIA Edition, 1992, 137 p.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, ILEANA. Comunicación y discurso. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. 20 p.

DONATO, R. A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation / R. Donato, D. Mc Cormick. ____ pp. 453-464 ____ The Modern Language Journal, 1994.

Educación, aprendizaje y desarrollo / Doris Castellanos Simons, Beatriz Castellanos Simons, Miguel Jorge Llivina Lavigne. ____ Ciudad de La Habana: Memorias de la 10^{ma} Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial, 2000. 21 p. (Fotocopia)

El Proceso de formación de la Psicología marxista / Lev. S. Vygotsky... [et. al]. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

ELLIS, ROD. The Second Language Acquisition. ____ Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.

____. Second Language Acquisition. ____ Oxford: Oxford University Press, 1997. 75 p.

ENRIQUEZ O´FARRIL, ISORA JUSTINA. La Enseñanza del Inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura El mundo en que vivimos. (Proyecto de investigación). ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2004.

____. Inglés para todos por televisión: apuntes para un currículo. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. (Evento Universidad 2004). 9 p. (En soporte electrónico).

- _____. Notas tomadas por el autor de la tesis en entrevista con la Dra. Enríquez. ____ Ciudad de La Habana: Canal Educativo, 2003.
- _____. Oponencia a la tesis de grado científico que presentará el Lic. Arturo Pulido Díaz para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". 5 p.
- _____. Una Estrategia metodológica para el tratamiento de la lectura crítico-valorativa en la lengua inglesa. ____ 1997. ____ 30 h. ____ Resumen de la tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Enseñanza comunicativa del inglés en la Educación Primaria / Rodolfo Acosta Padrón...[et. al.]. ____ Pinar del Río: Impreso en Departamento de Impresión Ligera del ISP de Pinar del Río, 1990 177p.
- FAEDO BORGES, AMABLE. Enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas añadidas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", 2003. 27 p. (En soporte electrónico).
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANA MARÍA. Comunicación educativa / Ana María Fernández González, Alberta Durán Gondar, Ma. Isabel Álvarez Echeverría. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. 46 p.
- _____. De la capacidad a la competencia. Fundamentos teóricos. ____ En revista Órbita. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2001.
- _____. El Desarrollo de las habilidades comunicativas en los escolares. ____ En Selección de temas Psico-pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 143-154.
- FIALLO RODRÍGUEZ, JORGE. Las fichas: Gran ayuda a la memoria del investigador. ____ pp.9-12. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.
- _____. Algunos criterios para evaluar la eficiencia y la calidad de las investigaciones. ____ p. 50-57. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.
- _____. Relaciones intermaterias: una vía para incrementar la calidad de la educación. ____ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996. 37 p.
- _____. Relaciones intermaterias y su relación con la educación en valores. p. 67-72. ____ En Desafío Escolar. ____ Año 2, Vol. 9. La Habana.
- FINOCCHIARO, MARY. Developing Communicative Competence. ____ In English Teaching Forum. ____ Vol. 40, Number 2, April 2002. p. 41.

- _____. The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice / Mary Finocchiaro, Christopher Brumfit. ____ La Habana: Edición Revolucionaria, 1989.
- FLORENCE, DAVIES. Problems in Defining Strategy. ____ Davies Florence. ____ pp. 49-55. ____ Introducing Reading. ____ England: Penguin English, 1995.
- Fundamentos de la Educación / Josefina López Hurtado... [et.al.]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. 135 p.
- GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. ____ pp. 54-68. ____ En Temas de Psicología. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Orbe, 1979.
- GARCÍA GALLÓ, GASPAR J. Filosofía, ciencia e ideología. Cómo la Filosofía se hace ciencia con el marxismo. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1980. 216 p.
- GARCÍA RAMIS, LISARDO. Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación. ____ pp.14-21. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.
- GARRIGA HERNÁNDEZ, MARÍA E. De la evaluación tradicional a la evaluación alternativa: una vía de aplicación a los estudiantes de la carrera Forestal Propuesta didáctica de un sistema de evaluación alternativo. ____ 2001. ____ 173 h. ____ Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Lengua Inglesa. ____ Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La habana, 2001.
- GHAITJ, GHAZI. Using Cooperative Learning to Facilitate Alternative Assessment. ____pp. 26-31. ____ En Revista FORUM. ____Vol. 40, nº 3. ____USA, July, 2002.
- GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS I. Palabras de apertura del Ministro en ocasión del II Seminario Nacional para Educadores. ____ Ciudad de La Habana: Editora Política, 200. 8 p.
- GÓMEZ SALEJ, ARNALDO MOISÉS. Modelo teórico-metodológico interdisciplinario para el diseño de la asignatura Inglés en 9º grado. ____ 2001. ____ 120 h. ____ Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Lengua Inglesa. Mención en Didáctica. ____ Universidad de La Habana: Facultad de Lenguas Extranjeras.
- GONZÁLEZ, A. El diagnóstico pedagógico integral / A. González, C. Reinoso. En nociones de la sociología, psicología y pedagogía. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 72-90.
- GONZÁLEZ CASTRO, VICENTE. Teoría y práctica de los medios de enseñanza. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. 436 p.
- GONZÁLEZ SOCA, ANA MARÍA. Nociones de sociología, psicología y pedagogía / Ana María González Soca, Carmen Reinoso Cápiro. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. 315 p
- GRELLET, FRANCOIS. Developing Reading Skills. ____ Great Britain: Cambridge University Press, 1981.

- Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria / Pilar Rico Montero...[et. al].____ Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000. 154p.
- Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador / Doris Castellanos Simons... [et. al].____ La Habana: Colección Proyectos. Instituto Superior Pedagógico" Enrique José Varona", 2001. 96 p.
- HERNÁNDEZ CRESPO, CORALINA. Taller sobre La Evaluación del aprendizaje, ofrecido en el marco de la IV Escuela de Invierno con el tema: Hacia un aprendizaje desarrollador. Filial de la Asociación de Pedagogos de Cuba en Pinar del Río. Febrero de 2002.
- HERNÁNDEZ REINOSO, FRANCISCO L. Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.____ 1998. ____ 123 h.____ Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología, 1998.
- _____. Un Enfoque estratégico para el diseño del proceso docente-educativo en la asignatura Inglés en Secundaria Básica, 8^{vo} grado.____ 2001.____ 119 h.____ Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, 2001
- HERNÁNDEZ SAMPER, ROBERTO. Metodología de la investigación / Roberto Hernández Samper, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio.____ México: Editorial McGraw-Hill Interamericana, 1998. 501p.
- HOAI HUONG, LE PHAM. The Mediatlional Role of Language Teachers in Sociocultural Theory. ____ 32-35. ____ English Teaching Forum. ____ Vol. 41, nº 3. ____ USA, July, 2003.
- HOLLIDAY, A. Appropriate Methodology and Social Context. ____ Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- How to Use Games in Language Teaching.____ [S.L.: s.n., s.a.]
- HUDELSON, SARAH. EFL Teaching and Children: A Topic-Based Approach.____ p. 256-263. ____ Teacher Development. Selected articles from the English Teaching Forum 1989-1993. ____ USA.
- HYMES, DELL. On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics / D. Hymes, J. J. Gumpers. ____ New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Ideario pedagógico de José Martí / Centro de Estudios Martianos. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990. 147 p.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. ILCE. Maestría: Tecnología Educativa. Módulo de Comunicación Educativa y Cultural.____ México, 1999.
- ISAAC, S. Handbook in Research and Evaluation / S. Isaac, Michael, W. ____ California: EDITS, 1995.
- KLINGBERG, LOTHAR. Introducción a la Didáctica General.____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.

La Enseñanza del inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura "El mundo en que vivimos". Proyecto de investigación / Isora J. Enríquez O'Farrill... [et. al]. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". (En soporte digital). 37 p.

LABARRERE REYES, GUILLERMINA. Pedagogía / Guillermina Labarrere, Gladys Valdivia. ____ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

Las categorías fundamentales de la pedagogía como ciencia. Sus relaciones mutuas / Colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 1998. 14p.

LEAL GARCÍA, HAYDÉE. Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. 58p.

LEECH, GEOFFREY. Principles of Pragmatics. ____ USA: Longman Group Limited, 1983. 250 p.

Letter Writing in English. Rationale and models for social and business letters. ____ [S.L.: s.n., s.a.] 26 p.

LEONTIEV, ALEXEI N. Actividad, conciencia y desarrollo. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981. 249 p.

_____. El hombre y la cultura. ____ Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1972. 276 p.

LINCOLN, Y. Naturalistic Inquiry / Y. Lincoln, E. Guba. Beverly Hills: Sage, 1985.

LINERO QUINTERO, ROCÍO. La función textualidad y la categoría texto. Tesis doctoral: La ciencia del texto. ____ Murcia, 1996. Disponible en Internet: <http://www.contraclave.org/lengua/funcion.pdf>, 9 de marzo de 2005.

LÓPEZ HURTADO, FOSEFINA. Aprendizaje y desarrollo del escolar primario. ____ En Selección de temas de Psico-pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 1-6.

_____. La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. ____ En Selección de temas de Psico-pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 29-36.

LOURO BERNAL, HORTENSIA. Readings in Methodology. ____ Ciudad de La Habana: MINED, Dirección de Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico, 1979. 145p.

MÁRQUEZ, JUAN LÁZARO. La comunicación pedagógica: una alternativa metodológica para su caracterización. ____ 120 h. ____ 1999. ____ Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Martí y la Educación / Lidia Turner Martí... [et al.]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996. 85 p.

MARTÍN-VIAÑA CUERVO, VIRGINIA. Significados en el aprendizaje o anclas para aprender. ____ En Selección de temas Psico-pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 55-60.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, VALENTÍN. La inteligencia afectiva: concepto y mejora. ____ España: Universidad Complutense. Disponible en Internet: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/689/tribuna.html>, 5 de enero de 2004.

Método de Delphi. ____ Code Syntax, Internet Solutions. ____ Disponible en Internet Disponible en Internet: <http://www.codesyntax.com/prospectiva/delphi>, 20 de marzo de 2005.

Metodología de la investigación educacional / Gastón Pérez Rodríguez... [et al.]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

MIKULECKY, BEATRICE S. A Short Course in Teaching Reading Skills. Addison -Welly Publishing Company, 1990.

MINED. Carta Circular 01 / 2000. Ciudad de La Habana, 2000.

_____. Documento metodológico para las clases de inglés en vídeo de Primaria, 2004. 4 p.

_____. La educación en Cuba en las actuales condiciones del desarrollo económico-social. ____ Ciudad de La Habana, 2001. 12 p.

_____. Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela. Resolución Ministerial N° 90/98. República de Cuba, 1998.

_____. Orientaciones metodológicas para el desarrollo del programa dirigido a la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana, desde la escuela. Educación Primaria. [S.L.: s.n., s.a.].

_____. Precisiones metodológicas para el desarrollo del Inglés a partir de 3er. grado. Curso 2003-2004. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Primaria. 1 p.

_____. Programa. Inglés. Sexto Grado. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996. 26 p.

_____. Reunión preparatoria nacional del curso escolar 2001-2002. Tema Dirección del aprendizaje. Instituto Central de Ciencias pedagógicas, 2001. 22 p.

_____. I Seminario Nacional para Educadores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. 15 p.

_____. II Seminario Nacional para Educadores. Palabras de apertura del Ministro de Educación, Dr. Luis I. Gómez Gutiérrez. ____ Ciudad de La Habana: Editora Política, 2001. 8 p.

_____. II Seminario Nacional para Educadores. ____ Ciudad de La Habana: Editado por Juventud Rebelde, 2001.

_____. III Seminario Nacional para Educadores. ____ Ciudad de La Habana, 2002. 15 p.

_____. Resolución Ministerial 226/03, sobre la evaluación del aprendizaje en Secundaria Básica. 17 p.

MIJARES NÚÑEZ, LUIS. La comprensión lectora en la escuela primaria: una alternativa. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2003. Disponible en: http://intranet/CDIP/Revista%20Mendive_2/Indice.htm.

MORALES SARABIA, MARÍA ELENA. Alternativa metodológica de intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve. ____ 2004. ____ 104 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

MORENO IGLESIAS, MODESTA. Una propuesta metodológica para evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico en las secundarias básicas del municipio de Pinar del Río. ____ 2004. ____ 117 h. ____ Tesis que se presentará en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Tesis que se presentará en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

MOROSINI FRAZZON, LÚCIA. Propuesta didáctico-metodológica basada en la concepción histórico-cultural para la formación de profesores primarios en la Universidad de Chapecó - SC – Brasil. ____ 2001. ____ 40 h. ____ Resumen de la tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, Ciudad de La Habana.

NOCEDO DE LEÓN, IRMA. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica / Irma Nocedo de León, Eddy Abreu Guerra. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. 150p. (Segunda Parte).

_____. Metodología de la investigación educativa. Primera y Segunda Partes.

Irma Nocedo de León... [et. al] ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

OJALVO, VICTORIA. La ciencia de la comunicación. ____ Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, 1999. (Inédito)

Orientaciones Metodológicas para la enseñanza comunicativa del inglés en el nivel elemental / Rodolfo Acosta Padrón... [et. al] ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico: "Rafael María de Mendive", 1998. 30 p.

OXFORD, REBECCA. Language Learning Strategies: What every teacher should know. ____ New York: New Bury House, 1990 198 p.

Paradigma cognitivo. Disponible en: http://www.sistema.itesm.mx/viti/cie/competenciaswebtec/modulo_1/main0_32.htm. (En Internet, febrero de 2004).

PARDO GENDRE, JAVIER. Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. ____ Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html> (En Internet, febrero de 2004).

PATTON, M.Q. Qualitative Evaluation and Research Methods. ____ California (Thousand Oaks): Sage, 1990.

PÉREZ RODRÍGUEZ, GASTÓN. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica / Gastón Pérez Rodríguez, Irma Nocedo de León, ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. 150 p. (Primera Parte).

PÉREZ VIÑAS, VILMA MARÍA. Enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita. ____ 2001. ____101 h. ____ Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Lengua Inglesa. ____ Universidad de La Habana. Facultad de Lenguas Extranjeras, 2001.

_____. Una Estrategia didáctica desarrolladora para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita en alumnos de Primer año de la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río. ____ Tesis que se presentará en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004.

PINCAS, ANITA. Developing Listening Skills. London : MacMillan Press, [s.a.].136 p.

Profesor en acción. Colección Investigación Didáctica / Arno Giovanini... [et al.]. ____Madrid - Zurich: Grupo Didascalia, S.A., 1996. ____ 536 p.

Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de pre escolar a sexto grado/ Isora Justina Enríquez O'Farril... [et al.]. ____ Ciudad de La Habana: Facultad de Lengua Extranjeras, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 2003. ____ 24 p. (En soporte digital).

Psicología para educadores / Viviana González Maura... [et al.]. ____ Ciudad de La Habana, 1995. ____ 291 p.

PULIDO DÍAZ, ARTURO. Correcting Mistakes. ____ p. 9. ____ En Revista E.T. News. ____ Nº 4. ____ Group of English Language Specialists in Pinar del Río. May, 1995.

_____. El empleo del método de proyectos en la clase de inglés de la escuela primaria / Arturo Pulido Díaz, Elvis Loadmis Prieto Silva. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004. Disponible en: <http://intranet/isppr.rimed.cu/CDIP/Revista%20Mendive-4/n4/artículo3.htm>.

_____. El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en 6^{to} grado a partir de una perspectiva desarrolladora. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004. Disponible en: http://idns/CDIP/Revista%20Mendive/revista_año_2/Rev_1/Index.htm.

_____. Enseñar al alumno a aprender a aprender en las clases de Inglés de la Educación Primaria / Arturo Pulido Díaz, Madelín Pérez Sosa. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2003. Disponible en: <http://intranet/CDIP/Revista%20Mendive/Index.htm>.

- _____. Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones / Arturo Pulido Díaz, Vilma Ma. Pérez Viñas. Disponible en Internet: <http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml>, marzo de 2005.
- _____. La clase contemporánea y la formación integral de la personalidad del individuo. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico: "Rafael María de Mendive", 2000. 36 p.
- _____. La clase desarrolladora de lenguas. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico: "Rafael María de Mendive", 2001. p.47
- _____. Las tecnologías de la información y la comunicación como soporte de una didáctica desarrolladora para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa / Arturo Pulido Díaz, Vilma María Pérez Viñas. ____ CD-ROM Pedagogía 2005. Congreso Provincial, noviembre 2004, Pinar del Río, Cuba. ISBN 959-18-0004-5. Comisión 15, trabajo 2. Editora Educación Cubana.
- _____. Notas de clases tomadas en el Diplomado de Psicología Educativa. ____ Pinar del Río: Instituto superior Pedagógico: "Rafael María de Mendive", 1998.
- _____. Una taxonomía de estrategias para el aprendizaje del idioma inglés en el nivel elemental / Arturo Pulido Díaz, Vilma María Pérez Viñas. ____ CD-ROM Pedagogía 2005. Congreso Provincial, noviembre 2004, Pinar del Río, Cuba. ISBN 959-18-0004-5. Comisión 9, trabajo 11. Editora Educación Cubana.
- PUPO PUPO, RIGOBERTO. La actividad como categoría filosófica. ____ Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1990. 115 p.
- QING LIAO, XIAO. Information Gap in Communicative Classrooms. ____ p. 38-42. ____ En Revista FORUM. ____ Vol. 39, nº 4. ____ USA, October, 2001.
- RAMÍREZ URIZARRI, LUIS A. Conferencia: Algunas consideraciones acerca del método de evaluación, utilizando criterios de expertos. Cuba : Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío", 1999. (Impresión ligera). Sin pinar.
- RICHARDS, JACK C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. Rodgers. ____ Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RICO MONTERO, PILAR. Problemas de enseñanza y del aprendizaje / Pilar Rico, Margarita Silvestre. Parte II. Tomado del texto: Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. 354 p.
- _____. Aprendizaje en la zona de desarrollo próximo en las condiciones de la escuela primaria cubana / Pilar Rico Montero, Edith Miriam Santos Palma, Virginia Martín-Viaña Cuervo. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2003. (En soporte electrónico). 20 p.
- _____. ¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente? ____ En Selección de temas de Psico-

pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 47-54.

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. ____ 120 h. ____ 2001. ____ Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.

RIZO CABRERA, CELIA. Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación / Celia Rizo Cabrera, Luis Campistrous Pérez. ____ p.3-7. ____ En Revista Desafío Escolar. ____ Año 5. ____ 2da. Edición Especial. ____ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001.

____. Un nuevo proyecto curricular para la escuela primaria cubana. En Selección de temas de Psico-pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 96-142.

RODRIGO ALCINA, MIGUEL. Elementos para una comunicación intercultural. ____ España: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en Internet: (5 de enero de 2004)

<http://www.antropoenfermeria.com/textos%20antropologia/comunicacion%20intercultural.htm>

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, LUIS. Algunas consideraciones en torno a las estrategias de aprendizaje y al paradigma de aprender a aprender. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2003. (En soporte electrónico).

____. Comunicación Educativa. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2003. (En soporte electrónico).

____. Elaboración de un cuestionario de autorreporte para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios en los institutos superiores pedagógicos. ____ 1988. ____ 130 h. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de candidato a doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Psicología Pedagógica, La Habana, 1988.

____. Metodología de la investigación educacional. Fortaleza (Brasil): Universidad Estadual de Ceará, 2002.

____. Metodología de la investigación pedagógica. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 1997. (Impresión ligera).

RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. Los Cursos de español de universidad para todos: una experiencia cubana en favor del dominio de la lengua materna. ____ Ciudad de la Habana: Ministerio de Educación, 2003. 17 p.

____. Intervención en el taller resumen del Entrenamiento Metodológico Conjunto realizado a la provincia de Pinar del Río por el Ministerio de Educación en noviembre de 2004. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004.

RODGERS, TED. Methodology in the New Millennium. . ____ p. 2-13. ____ En Revista FORUM. ____ Vol. 38, nº 2. USA, January, 2000.

ROGOVA. G.V. Methods of Teaching English. ____ Moscú, 1983. 351 p.

ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 1992.

_____. Elevación de la efectividad de la enseñanza de la composición de 7mo. a 9no. grados. ____ 1987: 177 h. ____ Tesis para optar por el grado científico de Candidata a Doctora en Ciencias Pedagógicas. ____ Ministerio de Educación – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

_____. Enseñanza de la comprensión y producción de textos científicos como problema interdisciplinario. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2003. 20 p. (En soporte electrónico).

_____. Lengua materna: cognición y comunicación. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. [s.a.] (En soporte electrónico)

_____. Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. 92 p.

RAMÍREZ URIZARRI, L. A. Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos. Colombia, 1999. (Monografía). 31 p.

ROSCOE, JONH T. Fundamental Research Statistics for the Behavioral Sciences. ____ EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 2da. Ed., 1975.

ROSENTAL, M. Diccionario Filosófico / M. Rosental, P. Iudin. ____ Argentina: Ediciones Universales, 1981. 338 p.

RUIZ AGUILERA, ARIEL. La investigación educativa. ____ Chapecó: Editorial Grifos, 1999. 64 p.

_____. Sobre las leyes, principios y regularidades de la Pedagogía. ____ Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, [s.n.,s.a.] 7 p.

SALES GARRIDO, LIGIA M. La Comunicación y los niveles de la lengua. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. 50 p.

SANTOS PALMA, EDITH MIRIAM. Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos cibilógicos en la escuela primaria cubana. ____ 1989. ____ [sin paginar]. ____ Tesis presentada en opción al grado científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas- Ministerio de Educación.

_____. Reflexiones didácticas y del diseño curricular para la elaboración de tareas de aprendizaje en escolares primarios. ____ En Selección de temas de Psico-pedagógicos / Colectivo de autores. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000. pp. 61-75.

_____. Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en escolares primarios. ____ Cuba: ICCP-MINED, 2000. (Impresión ligera) 12 p.

SAVIGNON, SANDRA. Communicative Curriculum Design for the 21st. Century. ____ p. 2-7. ____ En Revista FORUM. ____ Vol. 40, n° 1., USA, January, 2002.

SHABAAN, KASSIM. Assessment of Young Learners. ____ En Revista FORUM. ____ Vol. 39, No. 4. USA, October, 2001. p. 16.

SIERRA SALCEDO, REGLA ALICIA. La formulación de estrategias pedagógicas: Una mirada hacia la innovación y el cambio educacional. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico: "Enrique José Varona", 2000. 27 p. (En soporte electrónico).

SIERRA SOCORRO, JULIO J. La Educación Jurídica. Propuesta de un sistema de trabajo para maestros primarios. ____ 2004. ____ 120 h. ____ Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? / M. Silvestre Oramas, José Zilberstein Toruncha. ____ México: Ediciones CEIDE, 2000.

- _____. Aprendizaje, educación y desarrollo. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999. 117 p.
- _____. Hacia una didáctica desarrolladora / Margarita Silvestre Oramas, José Zilberstein Toruncha. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. 118 p.
- SNOW, MARGARITE ANN. Teaching Language Through Content. ____ Boston: Heinle and Heinle, 1991.
- Software educativo Rainbow para la enseñanza del Inglés en Secundaria Básica/ Isora J. Enríquez O' Farrill... [et. al.]. ____ Cuba: Ministerio de Educación, 2003.
- STOLLER, F. L. Project Work: A means to promote language content. ____ p. 2-9. ____ En la Revista FORUM. ____ Vol. 35, nº 4. ____ U.S.A., October, 1997.
- STUFFLEBEAM, D. L. The Use of Experimental Design in Educational Evaluation. ____ Journal of Educational Measurement, 8, 1971.
- Temas de psicología pedagógica para maestros I / Josefina López Hurtado... [et. al.]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001. 64p.
- Temas de psicología pedagógica para maestros II / María Teresa Burke Beltrán... [et. al.]. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001. 43 p.
- TERROUX, GEORGES. Teaching English in a World at Peace. Professional Handbook / Georges Terroux, Howard Woods. ____ Canada: McGill University, 1991. 190 p.
- The Good Language Learner / N. Naiman ... [et. al.]. ____ Toronto: Research in Education series Nº 7, O.I. S. E., 1978. 111 p.
- TORRES CASTELLANO, ENIA ROSA. Concepción teórico metodológica integradora de los sistemas de clases en la Enseñanza Primaria. ____ Cienfuegos: Universidad Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech ", 2003. (En soporte electrónico). 21 p.
- TORRES LIMAS, PASTOR G. Didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. ____ Villa Clara: Universidad Pedagógica "Félix Varela". (En soporte electrónico). 22 p.
- TRUJILLO SAEZ, FERNANDO. Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. ____ Universidad de Granada. Disponible en Internet: <http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf#search>, 5 de marzo de 2005.
- TURNER, LIDIA. Apuntes de una conferencia dictada en la apertura de la XXI Reunión Científico-Metodológica de Profesores y el XIII FORUM de Ciencia y Técnica. ____ Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 1999.
- TV Educativa. Enseñanza Preescolar, Primaria, Especial y Superación para Maestros. Guía para el maestro. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tabloide No. 1. Septiembre 2003-enero 2004. 32 p.

TV Educativa. Enseñanza Preescolar, Primaria, Especial y Superación para Maestros. Guía para el maestro. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tabloide No. 2. Febrero – junio, 2004. 32 p.

UGALDE CRESPO, LUIS. El Sistema de trabajo del director educacional zonal serrano pinareño. Vías para su mejoramiento. ____ 2003. ____ 115 h. ____ Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

UR, PENNY. Five-Minute Activities. A resource book of short activities / Penny Ur, Andrew Wright. ____ Cambridge University Press, 1992. 105 p.

VALDÉS MURGUÍA, REINALDO. El Desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel básico de la Escuela de Idiomas: Andrés Bello". ____ 2001. ____ 145 h. ____ Tesis presentada en opción al título de Master en Didáctica de la Lengua Inglesa. ____ Ciudad de La Habana: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana.

VALLE LIMA, ALBERO D. Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. ____ En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 342-343.

VALERA ALFONSO, ORLANDO. El debate teórico en torno a la Pedagogía. ____ Santa Fe de Bogotá: Editorial Editemas, 1999. 90 p.

_____. Las corrientes de la Psicología contemporánea. ____ Colombia: Universidad Autónoma de Colombia, 2000. 122 p.

VAN DIJK, TEUN A. El Discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. ____ Barcelona: Editorial Gedisa, 2000. (Compendio).

_____. Estructura y funciones del discurso. ____ México: Editorial Siglo XXI, 1980.

_____. Texto y contexto. Madrid: Editorial Cátedra, 1980. Disponible en Internet: <http://www.contraclave.org/lengua/funcion.pdf>, 9 de marzo de 2005.

_____. Texto y contexto de los debates parlamentarios (1). ____ Universidad de Amsterdam/Universidad de Pompeu Fabra: Revista Electrónica de Estudios Filológicos. No. 2, nov., 2001. Disponible en Internet: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/TAvanDijkTonos2.htm>, 10 de marzo de 2005.

Video, TV and Radio in the English Class. ____ [S.L.: s.n., s.a.]

VILÁ, RUTH. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. ____ España: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://apuntes.rincondelvago.com/competenciacognitiva.html>. (En Internet, febrero de 2004).

VYGOTSKY, LEV. SEMIONOVICH. Pensamiento y lenguaje. ____ Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982. 150 p.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. ____ La Habana: Editorial Científico - Técnica, 1987.

WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as Communication. Oxford : Oxford University Press, 1978.

WOOLFOLK, ANITA E. Psicología Educativa. ____ México: Editorial Hispanoamericana, S.A., 1996. 643 p.

ZILBERSTEIN, TORUNCHA, JOSÉ. Didáctica integradora: ¿Qué categorías deberá asumir?. ____ p. 3-7. ____ En revista Desafío Escolar. ____ Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, [s.a.] (fotocopia).

ANEXOS

ANEXO 1

Control semántico.

Actividad comunicativa: Según Roméu¹⁶, es una forma esencial de la actividad humana. Se manifiesta mediante la interacción, es decir, la relación que establecen los sujetos entre sí, por el empleo de diferentes lenguajes valiéndose de códigos, tanto verbales como no verbales, para codificar los mensajes y transmitirlos por medio de diferentes canales. Es inherente al hombre como ser social y revela su esencia tanto material como espiritual.

Área cognoscitiva: Se refiere, según Oxford⁷⁹, a las operaciones que se hacen para comprender, interiorizar, fijar, recuperar y reproducir el conocimiento, mediante la manipulación y transformación del objeto de aprendizaje con la ayuda del pensamiento y la imaginación. Es también la forma en que se explota la información para garantizar el aprendizaje.

Área de compensación: Implica, según Oxford (ob. cit.) aquellos recursos que permiten al individuo vencer los obstáculos que surgen durante la comprensión y producción del lenguaje, por fallas en los procesos de la memoria, por falta de conocimientos o por incidencia de elementos que distraen la atención.

Área reguladora: Se refiere, según Oxford (ob. cit.), a cómo el individuo controla, decide, evalúa y regula sus procesos cognoscitivos, la comunicación, el aprendizaje o a sí mismo.

Área socio-afectiva: Se refiere, según Oxford (ob. cit.), a cómo el individuo maneja las vivencias afectivas (emociones, actitudes, valores, sentimientos y estados de ánimo) en la interacción individuo-sociedad, con fines de aprendizaje y para la vida. También se consideran aquellas posturas afectivas que ayudan a aprender, a obtener apoyo social, a evitar los conflictos interpersonales, etc.

Campo de investigación: Según Ruiz⁸⁰, es el área del conocimiento donde está inmerso el objeto de investigación, es decir, recoge la teoría que sustenta la teoría del objeto; es la ciencia donde se mueve el objeto, por tanto, es más amplio que el objeto.

Cognición: Según Roméu¹⁶, es el resultado del proceso de acción recíproca del hombre y el mundo, que se expresa mediante la construcción de conocimientos (significados) sobre la realidad. En la actualidad, la investigación de cómo el individuo construye significados toma en cuenta que en este proceso se interactúa con otros individuos, por lo cual está implicada la comunicación.

Coherencia : Según Carroll⁸², es el grado en que las diferentes partes del texto se conectan unas con otras. En el discurso, la coherencia existe a nivel local y grupal. Se logra con la unidad temática, organización lógica de las ideas, la situación en la que se produce el discurso y los factores que influyen en ella, tales como: tipo de relación entre los interlocutores, intencionalidad comunicativa del discurso, lugar dónde se realiza, tono que se adopta (exigente, complaciente, cortés, rudo, apático).

Cohesión : Según Carroll (ob. cit.), son las relaciones de coherencia local que se establecen entre las oraciones adyacentes en el discurso. Está marcada por la correcta utilización de los marcadores del discurso: los referentes (pronombres); los nexos de oraciones y párrafos (conjunciones, expresiones que indiquen temporalidad y orden); voz, modo y tiempo verbal (utilización de estos sin utilizar cambios injustificados entre ellos); separación de las ideas mediante signos de puntuación, organización de párrafos; uso adecuado de los elementos fónicos del lenguaje (pausas, entonación, ritmo, enlaces).

Competencia afectiva: Según Martínez-Otero ⁴⁷ y Vilá ⁴⁸, es la habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es importante la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos.

Competencia cognitiva: Según Pulido y Pérez⁸³, es la habilidad de regular los procesos de apropiación del conocimiento a través de la lengua, mediante un manejo efectivo de los procesos mentales necesarios para la emisión y recepción de mensajes, con autoconciencia cognitiva (metacognición).

Competencia comportamental: Según Martínez-Otero (ob. cit.) y Vilá (ob. cit.), son las acciones que realiza el sujeto, a partir de su pensamiento y de su afectividad para regular su comportamiento social de modo que conlleve a modos de actuación adecuados. También considerada como las habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva.

Competencia de aprendizaje: Para Faedo ⁴⁶, citando a Giovanini, es el grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La misma depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y supervisar su propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo.

Competencia discursiva: Según Enríquez y otros³⁰, es la habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos.

Competencia estratégica: Según Pulido y Pérez (ob. cit.), es la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden ser usadas para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a una insuficiente competencia.

Competencia lingüística: Según Enríquez y otros (ob. cit.), es la habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente.

Competencia sociolingüística: Según Enríquez y otros (ob. cit.), es la habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo.

Competencia sociocultural: Según Enríquez y otros (ob. cit.), es la habilidad de comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, así como comprender los elementos culturales, particularmente los de los pueblos cuya lengua se estudia.

Creativa (tarea docente): Cuando el alumno se enfrenta a correr riesgos en el uso de la lengua inglesa, debido al carácter variado y creativo de las respuestas que se emitan ante diferentes estímulos.

Desarrolladora (tarea docente): Se persigue integrar los contenidos cognitivos con los afectivos, al fomentar los procesos autorreguladores y de autoaprendizaje, que conlleven a la formación integral y autodeterminada de la personalidad del alumno.

Discurso: Según Roméu (ob. cit.), constituye la categoría central de la teoría del lenguaje en uso y la comunicación. Como categoría de la lingüística del habla, se define como “una for-

ma del lenguaje” (van Dijk), lo que incluye además en este concepto, otros componentes esenciales, a saber, “quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace” (van Dijk).

Disposición concéntrica: Según Antich y otras⁵, “significa distribuir el material lingüístico a través de las distintas etapas en ciclos relativamente completos. Un mismo fenómeno gramatical o una misma área de vocabulario debe distribuirse en las distintas etapas de acuerdo con el criterio de funcionalidad”

División de la enseñanza en etapas: Según Antich y otras (ob. cit.), se realiza por la necesidad de desarrollar conocimientos, hábitos y habilidades concatenados en orden de dificultad y en un tiempo determinado, para lo que se formulan objetivos parciales por etapas. Suelen denominarse las etapas **inicial (o elemental)**, **intermedia** y **avanzada**.

Enfoque integral de investigación: Término utilizado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas para definir el enfoque de investigación educativo utilizado en la actualidad en Cuba. Según Chávez^{70 y 71}, este enfoque investigativo emplea métodos cualitativos y cuantitativos para buscar y procesar la información. Entre otras de las características de este enfoque están: el considerar que el conocimiento posee un aspecto sensorial y otro racional, así como un nivel empírico y otro teórico; establece la unidad dialéctica entre la relación objeto-sujeto en el proceso de conocimiento de la realidad; ofrece más posibilidades para explicar y comprender la realidad que se estudia; y por último, es más integral.

Enfoque para la enseñanza de una lengua extranjera: Según Cereza⁶, es el concepto más abstracto de la tríada **enfoque, método y técnica** de enseñanza de lenguas extranjeras, y se refiere a los principios lingüísticos y psico-sociolingüísticos que subyacen en los métodos y las técnicas. El enfoque contiene la teoría que media la práctica pedagógica.

Estrategias de aprendizaje: Según Rodríguez⁵⁷, son ciertos modos adquiridos de uso de la actividad cognoscitiva individual que el sujeto utiliza deliberadamente, con intención de planificar de un modo consciente o parcialmente consciente, la forma de solucionar problemas que implican la obtención de aprendizaje.

Estratégica (tarea docente): Está encaminada a promover el autoaprendizaje y la autorregulación de la actividad de estudio y de la apropiación del conocimiento.

Estructuralismo: Según Dubois⁸⁶, es una orientación en la Lingüística moderna en la que se determinan las unidades lingüísticas y sus relaciones mutuas en distintos niveles, a partir de la descripción sistemática de la lengua sin considerar el lado del contenido.

Experto: Según Ramírez⁸⁸, es un individuo o grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de calidad.

Finalidad comunicativa: Según Roméu (ob. cit.), esta categoría se refiere a la respuesta esperada en el receptor del mensaje, si ha captado la intención comunicativa, o sea, el verdadero sentido de nuestro acto de habla.

Formativa (tarea docente): Se concibe al preparar al alumno para la vida, a través de modos de actuación de acuerdo con los principios y valores espirituales de nuestra sociedad.

Funcionalidad: Según Antich y otras (ob. cit.), “consiste en seleccionar lo más útil y funcional, lo de uso más frecuente en la comunicación oral y escrita; no se puede enseñar todo el idioma”.

Intención comunicativa: Según Roméu (ob. cit.), esta categoría revela el propósito o deseo del emisor de un discurso de lograr algo, que no siempre se descubre explícitamente, sino que hay que inferirlo de lo que dice.

Interactiva (tarea docente): Está encaminada a estimular la interacción entre las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, entre las cuatro habilidades lingüísticas, entre los conocimientos previos y los nuevos, y entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lenguas clásicas: Según Dubois (ob. cit.), son las lenguas que ya no están en uso como medio oral o escrito de comunicación, pero subsisten testimonios de estas lenguas de forma gráfica.

Lenguas modernas: Según Dubois (ob. cit.), son todas aquellas lenguas que se utilizan actualmente, tanto en la comunicación oral como escrita en los diferentes países.

Metacognición: Según Roméu (ob. cit.), constituye un proceso peculiar que tiene lugar en la actividad cognoscitiva. Su principal característica es la ejercer una función reguladora (de monitoreo y control) de la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto. Comprende el conocimiento que cada cual posee acerca de sus propios procesos cognoscitivos y los resultados que de este se esperan; tiene que ver con la ideas sobre el proceso de cognición y los resultados de dicho proceso. Tiene dos componentes: el conocimiento referente a la cognición y el de la regulación de la cognición.

Motivante (tarea docente): Esta encaminada a fomentar una motivación esencialmente intrínseca hacia el aprendizaje, con la utilización de un contenido que por naturaleza sea problemático, desafiante, novedoso y relevante.

Niveles: Esta categoría ha sido empleada para explicar la estructura del sistema y del discurso. Respecto al sistema, la lingüística formal describe los niveles fónico, morfológico, léxico y semántico. Al abordar los niveles del discurso, se consideraron los niveles constructivos, sintagmas, oraciones, párrafos; microestructura, macroestructura y superestructura. (Roméu (ob. cit.), refiriéndose a van Dijk, 1980)

Objeto de investigación: Según Ruiz (ob. cit.), es la esencia del fenómeno que se estudia. Y añade López Hurtado, que es lo que se quiere transformar, es la variable dependiente.

Personalizada (tarea docente): Requiere de diferentes niveles de ayuda para su solución, pues las estrategias y tácticas para su solución no tienen que ser idénticas, al estar estrechamente relacionadas con las características individuales de cada alumno.

Reflexiva (tarea docente): Está encaminada a potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, a través de la valoración crítica, la autovalueuración, la reflexión y la autorreflexión.

Retroalimentación (principio): Según Acosta y otros³², ocurre cuando los participantes en la comunicación controlan su propia efectividad.

Selección (principio). Según Acosta y otros (ob. cit.), ocurre cuando los participantes en la comunicación tienen la posibilidad de decir algo, y decirlo a su manera.

Sentido: Según Vygotsky⁴¹, “es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia”

Significado: Según Vygotsky (ob. cit.), el significado de una palabra es una generalización o un concepto, lo que constituye un fenómeno inherente al pensamiento verbal, que se materializa en la palabra y, por tanto, inherente también al lenguaje significativo.

Sistémica (tarea docente): Está constituida por acciones relacionadas, centradas en el sistema didáctico y que a la vez le den salida; pueden estar conformadas por tareas cuya solución requiera de períodos de tiempo a corto, mediano y largo plazos.

Software educativo Rainbow: Según Enríquez y otros⁹¹, es un medio de enseñanza en soporte electrónico, concebido para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa de los alumnos del nivel elemental.

Táctica: Según Derry⁹², es cualquier técnica de procesamiento individual que el aprendiz usa en función del plan. Es decir, una estrategia de aprendizaje es la aplicación de una o más tácticas de aprendizaje específicas a un problema de aprendizaje. Acosta Rodríguez⁸⁰, que por la relación tan dinámica existente entre táctica y estrategia, es difícil en ocasiones determinar si se está en presencia de una táctica o de una estrategia.

Tarea comunicativa: Según Roméu (ob. cit.), es la acción que se realiza con un objetivo o intención comunicativa, y que persigue una finalidad en el proceso de interacción comunicativa.

Taxonomía de estrategias de aprendizaje: Es un sistema de estrategias de aprendizaje con sus respectivas tácticas, agrupadas en las áreas en las que operan, diseñado para el aprendizaje de la lengua inglesa a partir de las necesidades y potencialidades de los alumnos, de los objetivos y de los contenidos del nivel y de las características de las tareas docentes.

Temático-situacional: Según Antich y otras (ob. cit.), “todo el material lingüístico se presenta de modo que refleje su empleo en la realidad. Para esto es necesario presentar situaciones y temas mediante diálogos y textos de lectura. Así los alumnos aprenden el idioma en el proceso de comunicación, o sea, a hablar hablando, a leer, leyendo, etc.

Tendencia actual de la enseñanza de lenguas extranjeras: Rasgos distintivos que caracterizan a una etapa de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la cual se insertan determinados métodos o enfoques de enseñanza de idiomas que responden, por lo general, a una corriente psicológica contemporánea.

Texto: Según Roméu (ob. cit.), es cualquier enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que se expresa en un contexto determinado, con una intención y una finalidad definidas, para lo cual el emisor se vale de determinados medios comunicativos funcionales.

T de Student: Según Roscoe⁹¹, es una prueba estadística, conocida también por **t-test**, que se utiliza para determinar si las medias del criterio difieren significativamente desde el punto de vista estadístico.

Vacío de información: Según Acosta y otros (ob. cit.), se produce cuando alguno de los participantes en la comunicación conoce algo que es desconocido y de interés para los demás.

ANEXO 2

Evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

<i>Época.</i>	<i>Clase o grupo social con acceso a la enseñanza de lenguas.</i>	<i>Lenguas que estudiaban de forma predominante</i>	<i>Métodos representativos de cada época.</i>	<i>Rasgos distintivos</i>
Antigüedad.	Esclavistas.	Griego y latín.	Gramática-traducción.	Centraba la atención en la enseñanza de la traducción de oraciones a la lengua extranjera; en algunos casos, se utilizaba el enfoque sintético para formar oraciones y, en otros casos, se utilizaba para traducir oraciones y fragmentos de textos gramaticales; no había preocupación por el sentido contextual; los análisis gramaticales se basaban en la gramática de la lengua materna a partir de los patrones gramaticales son universales; se basaba en la lengua materna, desaprovechando los recursos auditivos y orales y de estimular la comprensión; tiene como ventajas su aplicación en cualquier momento; se dispone de poco tiempo total y con frecuencia se hacen abstracciones en el aprendizaje; los recursos son limitados.
Feudalismo.	Señores feudales y monjes	Latín y griego.	Gramática-traducción.	Igual a la anterior.
Capitalismo. (Siglo XVI, en dependencia del país)	Nobleza.	Latín, griego y además, hebreo, francés, inglés, alemán.	Gramática-traducción	Igual al primero.
Capitalismo. (Siglo XVII, en dependencia del país)	Nobleza y burguesía.	Francés y otras lenguas modernas además de las clásicas.	Gramática-traducción y lectura.	Igual al primero lo concerniente al método.
Capitalismo. (Siglo XVIII)	Burguesía.	Francés y otras lenguas moder-	Lectura.	Considera la lectura como objetivo principal; la traducción correcta con precisión en la composición a un plano secundario.

		nas además de las clásicas.		ción a la ejercitación oral y a la promoción de la actividad oral como base para la lectura.
Capitalismo. (Siglo XIX)	Burguesía.	Inglés y otras lenguas modernas además de las clásicas.	Natural. Fonético.	Se basa en el principio de que los alumnos aprenden la lengua extranjera de la misma forma que aprenden la lengua materna: el alumno comprendía e imitaba al profesor, mediante repeticiones, intercambio de preguntas y respuestas; se prohibía el uso de la lengua materna; se basaba en relación con las actividades de la vida cotidiana; había una idea de ordenamiento pues respondía a las preguntas; tuvo éxito con los niños al lograr que aprendieran con los adultos debido a las diferencias de edad; el aprendizaje de la lengua materna se fundamentaba sobre bases científicas. Se enfatizaba en el enfoque oral; con el uso de fonación y de las formas que se presentaban al citar el idioma el alumno aprendía; se basaba en el hecho de que después iba del sonido a la palabra y de la palabra a la escritura; una intensa práctica en el manejo de la lengua; se usaba la lengua materna para la comprensión; la lengua extranjera era el principal vehículo de aprendizaje; se basaba en la lengua oral sistemáticamente; se promovía la lectura y la escritura; favorecía la motivación de los alumnos debido a la variedad de textos comunicativos.

Capitalismo. (Siglo XIX) Continua- ción.	Burguesía.	Inglés y otras len- guas moder- nas además de las clásicas.	Psicológico. Directo.	Se basaba en la representación men- bo era la parte más importante de la se aprendía en oraciones acerca de en series; se utilizaban las dramatiz- piciaba la adquisición de un vocab- alumnos leían y escribían después d descuidaban los valores culturales y mas al no presentar textos de lectura
				Parte de la convicción de que se pu- la lengua extranjera desde el princip genes y objetos con palabras y expre- terna del aula; se hacía uso de todo conducir al logro de habilidades orale tura para etapas posteriores; no se u- ras semanas; se recomendaba un lla- 30 horas para escuchar al profesor; la lectura oral; la gramática se ense- gran importancia a la redacción de c- ras y en las vivencias de los alumne de horas lectivas para aprender la le- actividades se realizaban en clases; sarrollo integral de las habilidades lin-

ANEXO 3

Objetivos generales de la escuela primaria cubana actual.

La transformación de la escuela primaria cubana está dirigida a formar un niño que sea, dentro del proceso docente y en toda su actividad escolar y social, activo, reflexivo, crítico e independiente, siendo cada vez más protagonista su actuación. Este proceso, y la actividad general que se desarrolla en la escuela, deben fomentar sentimientos de amor y respeto en sus diferentes manifestaciones hacia la Patria, hacia la familia, hacia su escuela, hacia sus compañeros y hacia la naturaleza, entre otros; así como cualidades, tales como: la de ser responsable, laborioso, honrado y solidario, adquirir o reafirmar sus hábitos de higiene individual y colectiva y todos aquellos que favorezcan su salud y que, en sentido general, lo preparen para la vida en nuestra sociedad socialista.

Área afectiva y del desarrollo socio-moral:

- Expresar sentimientos de amor por la Patria, la Revolución y sus símbolos, así como de admiración y respeto por los héroes y mártires de la Patria y el deseo de seguir su ejemplo, de acuerdo con su edad. Manifestar sentimientos de repudio hacia todos aquellos que de alguna manera la ofendan.
- Sentir respeto por sí mismo y en las relaciones con su familia, maestros, compañeros y demás personas que le rodean mostrar afecto, honestidad, honradez, modestia, cortesía y solidaridad.
- Sentir la alegría de ser escolar y buen pionero, cumplir con las exigencias de la escuela y con las actividades de la organización pioneril, así como con las normas elementales de educación y mostrar disposición a ser cada día mejor en estos aspectos, asumiendo un rol protagónico desde posiciones críticas y autocríticas.
- Mostrar una actitud laboriosa y responsable ante las tareas que se le encomiendan, valorar la importancia del trabajo del hombre y del suyo propio, así como mostrar respeto y admiración por los oficios y profesiones más necesarios para el país, y por los trabajadores en general.
- Cuidar y ahorrar los materiales escolares, el agua y la electricidad, valorando la importancia de estas acciones.
- Cumplir con medidas de higiene y protección de su persona, sus pertenencias, de su escuela y del medio ambiente, así como mostrar satisfacción por el buen estado de conservación del patrimonio natural y cultural de su comunidad y del ahorro de sus recursos.

Área de orden intelectual y cognoscitiva:

- Mostrar en distintos tipos de actividades la apropiación de un sistema de conocimientos y habilidades intelectuales y procedimientos lógicos (observación, comparación, identificación, clasificación, argumentación y modelación), mediante los cuales pueda conocer e interpretar componentes de la naturaleza, la sociedad y de sí mismo mostrando intereses, motivaciones y orientaciones valorativas, así como el desarrollo de un pensamiento cada vez más crítico, reflexivo y flexible.
- Interpretar y ejecutar diferentes órdenes y orientaciones que le permitan la búsqueda de alternativas de solución, el planteamiento de suposiciones y la realización independiente y en colectivo de las tareas docentes, así como poder aplicar formas de control individual, por parejas y colectivas.
- Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito de forma clara, emotiva, coherente, fluida y correcta, teniendo como base sus experiencias personales y los conocimientos que adquiere dentro y fuera de la escuela, así como leer en forma correcta, fluida y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen.
- Interpretar adecuadamente la información cuantitativa que por diferentes vías recibe, así como formular y resolver problemas aritméticos a partir del empleo de diferentes técnicas de solución, sus habilidades de cálculo con números y cantidades de magnitudes y en la solución de ecuaciones, así como sus conocimientos acerca del tanto por ciento y la proporcionalidad.

- Identificar y describir las figuras y cuerpos elementales que por diferentes vías aparecen representadas en objetos del medio que lo rodea, mediante el conocimiento de sus propiedades esenciales, deducir nuevas propiedades a partir de ellas, argumentar proposiciones y poder establecer relaciones tales como la igualdad geométrica, el paralelismo y la perpendicularidad entre sus elementos a fin de que pueda apropiarse de estrategias de pensamiento lógico.
- Caracterizar las etapas fundamentales del proceso histórico cubano, a partir del conocimiento y valoración de hechos, héroes y mártires, y mostrar el dominio de las principales figuras y hechos de su comunidad, así como de otros aspectos relevantes de su patrimonio natural y cultural.
- Tener conocimiento y poder valorar los contenidos básicos de la Constitución de la República y de los principales acontecimientos que ocurren a su alrededor y en su país. Tener información de los principales acontecimientos internacionales y valorarlos en correspondencia con su edad.
- Mostrar el dominio del conocimiento de elementos esenciales en cuanto a la preservación de la vida y de su entorno, ante desastres naturales, de la preparación para la defensa y reconocer aspectos básicos sobre sexualidad humana creando bases para una sexualidad responsable y una clara comprensión de sus respectivos géneros.
- Utilizar correctamente los libros de texto y otros materiales docentes incrementando su interés por conocer y aumentar su satisfacción y afán por la lectura.

Área del gusto estético:

- Manifestar emoción y orgullo ante los elementos de la cultura que caracterizan la cubanía, al apreciar su belleza en la naturaleza, en las relaciones humanas, en las manifestaciones artísticas y en la idiosincrasia del cubano, expresando sentimientos por su pertenencia a ella. Mostrar aprecio por la buena música y por las obras de arte en general.
- Desplegar imaginación, fantasía y creatividad en lo que hace y esforzarse por lograr la mayor belleza en ello, en particular en las acciones que mejoren la ambientación de la escuela, el hogar y la comunidad e iniciarse en el aprecio de las diferentes manifestaciones culturales y de producciones artísticas y participar de acuerdo con su edad en ellas.

Área del desarrollo de las habilidades y capacidades físicas y motrices básicas:

- Manifestar un desarrollo acorde a su edad de las habilidades básicas y deportivas, en las actividades físicas, deportivas y recreativas que realiza, y estar consciente de la necesidad de autoejercitarse para mantener su organismo en buen estado de salud física y mental.
- Construir sencillos artículos para la solución de algunos de los problemas que se presentan en su hogar, en la escuela y en la comunidad y mostrar disposición a continuar haciéndolo y realizar actividades productivas en sus diferentes variantes, acordes con su edad apreciando su valor y utilidad.

ANEXO 4

Generalidades sobre la asignatura Inglés. Objetivos de la asignatura Inglés en la escuela primaria y en 6^{to} grado.

La asignatura Inglés en el Sistema Nacional de Educación responde a la importancia política, económica y social de las lenguas extranjeras en el mundo actual.

Nuestro país mantiene relaciones de cooperación e intercambio con un elevado número de países, en los terrenos científico-técnico, educacional, cultural, deportivo, etc. Aumenta cada día más el intercambio de delegaciones y técnicos y crece la participación en seminarios, conferencias y demás eventos internacionales; se incrementa el desarrollo del turismo y las fuentes de información en inglés. Todo lo anterior demuestra la necesidad de que nuestros planes de estudio incluyan la enseñanza de este idioma.

La formación multilateral y armónica de nuestros educandos requiere que estos conozcan un idioma extranjero como vía para ampliar sus conocimientos y valoraciones de la cultura universal.

En el plan de estudio de la Educación General Politécnica y Laboral la enseñanza del idioma inglés, lengua de amplia difusión internacional, tiene como fin desarrollar en los educandos los conocimientos, habilidades y hábitos que les permitan leer textos de mediana complejidad y sentar las bases para iniciar, en estudios ulteriores, el trabajo con lecturas especializadas.

La asignatura contribuye a la formación de la concepción científica del mundo en los alumnos, al tomar como punto de partida el lenguaje como fenómeno social y la relación pensamiento-lenguaje-cultura, como una vía para penetrar en su esencia.

La asignatura Inglés se estructura en dos ciclos cuyo final coincide con los grados terminales de la Escuela General Media: el noveno y el duodécimo grados respectivamente.

En el primer ciclo (tercero a noveno grados) se trabajará de forma integral y armónica en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura, de manera tal que constituya la base para el trabajo con la lectura de textos sencillos en el segundo ciclo (décimo a duodécimo grados) sobre temáticas científico-técnicas y político-sociales.

Objetivos de la asignatura Inglés en la escuela primaria y en 6^{to} grado.

Los objetivos generales de la enseñanza del Inglés en la escuela primaria, según Enríquez y otros³⁰, están encaminados a que los alumnos deben:

- **Demostrar** su formación político-ideológica a través de una conducta social y ciudadana responsables, en el intercambio con los compañeros en las actividades que se realizan en clases y fuera del contexto escolar donde se usa el inglés como medio de comunicación e interacción social, al usar diferentes frases y expresiones con una corrección lingüística que no interfiera la comunicación del mensaje.
- **Asumir** una actitud responsable ante su propio aprendizaje mediante:
 - La utilización de diferentes estrategias de aprendizaje para comunicarse de forma oral y comprender el inglés oral y escrito.
 - La utilización de diferentes vías del trabajo investigativo para el estudio independiente y el desarrollo de proyectos de trabajos prácticos.

- La reflexión y autoevaluación de su propio progreso y desarrollo bajo la guía del profesor y la cooperación de sus compañeros.
- **Demostrar** hábitos y habilidades de trabajo independiente y de cooperación entre los niños y niñas mediante la realización de diferentes tareas y proyectos de trabajo independiente donde utilicen el idioma con propósitos comunicativos auténticos.
- **Utilizar** las habilidades desarrolladas en inglés para comprender información relacionada con los contenidos de otras asignaturas y áreas del currículo escolar y para expresar mensajes sencillos sobre estos temas.
- **Identificarse** con aspectos relacionados con la cultura cubana y la cultura universal, particularmente la de los países de habla inglesa que les permita reconocer y apreciar el valor comunicativo y cultural de la lengua extranjera y materna, mostrando una actitud de respeto hacia ellas, hacia sus hablantes y sus culturas.

Desde el punto de vista comunicativo, Enríquez y otros ³⁰ plantean que los alumnos de 6^{to} grado en la asignatura Inglés deben:

- Intercambiar información acerca de sí mismo, la familia y la escuela, utilizando formas sencillas.
- Utilizar las expresiones de saludo y respeto de manera adecuada.
- Participar en las actividades cotidianas de la clase.
- Escribir entre tres y cinco oraciones relacionadas acerca de sí mismo, la familia y la escuela.
- Observar y escuchar cuentos apropiados a la edad y situaciones y demostrar comprensión acerca de los personajes más importantes y la secuencia de sucesos.
- Leer textos sencillos acerca de temas familiares y demostrar comprensión mediante la respuesta en español a preguntas simples.
- Responder preguntas sencillas sobre contenidos del currículo escolar.
- Desarrollar y utilizar un grupo de estrategias de aprendizaje de lengua que los ayuden a comprender mejor.
 - Arriesgarse a imitar palabras y sonidos en inglés.
 - Repetir sonidos y palabras después del profesor.
 - Reconocer palabras análogas.
 - El uso de gestos, acciones, y el contexto para inferir significado.
 - Escuchar atentamente y participar ampliamente en las actividades.
 - Practicar la declamación de rimas y canciones sencillas.
 - Utilizar y practicar los sonidos del alfabeto.
 - Buscar ayuda mediante la repetición y solicitud de aclaraciones.

Por otro lado, a partir del mes de abril de 2004 el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la escuela primaria comenzó curricularmente desde el tercer grado, apoyado por el uso de las vídeoclases.

ANEXO 5

Trabajos que recogen algunos de los resultados más recientes publicados por especialistas pinareños.

- **Communicative Language Teaching**, del Dr. Rodolfo Acosta Padrón y otros; texto publicado en 1996. Se han realizado otras versiones posteriores; entre ellas en el CD - ROM de la carrera de Lengua Inglesa para los institutos superiores pedagógicos, en 2002.
- **Orientaciones metodológicas para la enseñanza comunicativa del inglés en el nivel elemental**, del Dr. Rodolfo Acosta Padrón y otros, 1998.
- **Metodología interactiva para la enseñanza del inglés en 6^{to} grado**, del Dr. Rodolfo Acosta Padrón y otros, 1997.
- **Material didáctico para la enseñanza comunicativa del inglés en el nivel elemental**, del Dr. Rodolfo Acosta Padrón y otros, 1998.
- **Metodología contemporánea de lengua**, del Dr. Rodolfo Acosta Padrón, 1998.
- **Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera**, del Dr. Francisco L. Hernández Reinoso. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa, 1998.
- **Un Enfoque estratégico para el diseño del proceso docente-educativo en la asignatura Inglés en Secundaria Básica (8^{vo} grado)**, del Dr. Francisco L. Hernández Reinoso. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2001.
- **Enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita**, de la MSc. Vilma M. Pérez Viñas. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Lengua Inglesa. Universidad de La Habana. Facultad de Lenguas Extranjeras, 2001.
- **Modelo teórico de la enseñanza sistémico-comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en Inglés en el nivel medio superior**, del Dr. Santiago J. Rivera Pérez. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2001.
- **Enseñar al alumno a aprender a aprender en las clases de Inglés de la Educación Primaria**, del Lic. Arturo Pulido Díaz y Lic. Madelín Pérez Sosa, 2003.
- **Alternativa metodológica para la enseñanza del inglés en el Primer Ciclo de la Educación Primaria a través de actividades de motivación**, de la MSc. Nery Isabel Calvet Valdés. Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Lengua Inglesa, 2004.

Anexo 6

Ejemplos de conceptos de competencia comunicativa.

- Hymes⁴⁵ (1972). Es el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua, al determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo, e incluye el uso correcto y apropiado de la misma.
- Savignon⁹⁵ (1972). Es la habilidad del que aprende la lengua extranjera para interactuar y negociar significados con otro hablante.
- Pérez Martín, citado por Domínguez⁹⁴ (1998). Es el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado.
- Acosta³² (2001). Es la capacidad que se desarrolla en el individuo para determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo e incluye el uso correcto y apropiado de la lengua.
- Enríquez y otros³⁰ (2003). Implica la expresión, interpretación y negociación de significados en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto escrito u oral.
- Domínguez⁹⁴ (2004). “Es la capacidad mental del hombre en la cual se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y en la forma en que establece la relación con sus semejantes”

ANEXO 7

Dimensiones de la competencia comunicativa integral. Indicadores que la conforman.

El abordaje didáctico de la competencia comunicativa integral es un proceso complejo, pues esta constituye un sistema que está conformado por diferentes dimensiones, cuyos indicadores, en ocasiones, son difíciles de enmarcar en un área determinada sin correr el riesgo que puedan también formar parte de otra área.

La competencia cognitiva:

- Capacidad de utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva al emitir y recibir los mensajes.
- Manejo de los procesos de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno.
- Atención a lo apropiado según la situación y el contexto.
- Modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requisitos en cada situación particular.
- Capacidad de alternatividad interpretativa: redefinición de nuevas categorías que permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás.
- Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interlocutores.
- Entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje.
- Uso de la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y controlarla.
- Manejo de la convivencia.

La competencia lingüística:

- Corrección morfosintáctica: voz, modo, tiempo, orden de las palabras en la oración, reglas gramaticales y ortográficas, prefijos, sufijos y palabras compuestas, entre otros elementos.
- Uso del vocabulario: pronombres, sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones e interjecciones.
- Fonética (elementos suprasegmentales): pronunciación, entonación, ritmo, enlaces y pausas, entre otros.
- Corrección caligráfica: trazado apropiado de las letras cursivas, de molde, mayúsculas y minúsculas.

La competencia sociolingüística:

- Uso de los elementos lingüísticos acorde con el contexto: relación entre los interlocutores, ubicación temporal y espacial, dominio del tema e intención comunicativa, entre otros aspectos.
- Registros de la lengua: formal, informal y neutro.
- Tono: cortés, rudo, apático, complaciente y exigente, entre otros.

La competencia discursiva:

- Cohesión y coherencia entre las ideas.
- Dominio de las funciones de la comunicación.
- Claridad de las ideas.
- Organización lógica de las ideas.
- Uso apropiado de las ideas a partir del contexto.
- Uso de elementos de enlace.

La competencia estratégica:

- Estrategias metacognitivas: planificación de las ideas a expresar, monitoreo de la comunicación verbal y extraverbal y retroalimentación para ajustar la comunicación.
- Estrategias verbales para iniciar, mantener, cambiar el curso y/o terminar la comunicación.
- Uso de estrategias no verbales: gestos, mímicas, expresión del rostro, contactos visuales, sonrisas, fruncimiento del entrecejo, movimientos de la cabeza, movimientos corporales, postura y distancia de interacción, entre otras estrategias.

La competencia sociocultural:

- Uso de situaciones comunicativas y textos que contribuyan a una educación patriótica, militar e internacionalista, a una educación jurídica, a una educación estética, a una educación económica y laboral, a una educación ambiental y a una educación para la salud y sexual con la finalidad de fomentar en los alumnos una cultura general e integral.
- Uso de situaciones comunicativas y textos que abarquen las áreas anteriores y que se relacionen con la localidad donde reside el alumno, su provincia, su país, así como de carácter mundial.
- Dominio de reglas socioculturales de convivencia que le permitan a los alumnos comprender la cultura de los países de lengua inglesa, y a la vez compararla con la cubana y la de su localidad.
- Interés en conocer y aprender de otras realidades culturales.

La competencia de aprendizaje:

- Autonomía del alumno para planificar, organizar, orientar y evaluar su propio aprendizaje.
- Uso de estrategias de aprendizaje y sus respectivas tácticas, con el propósito de mantener una comunicación adecuada.

La competencia afectiva.

- Control de la ansiedad.
- Desarrollo de la capacidad de empatía.
- Predisposición adecuada para aprender de los demás.
- Deseo de construir la propia identidad, a partir de los valores morales, éticos y sociales de nuestra sociedad.
- Sensibilidad interaccional: ser abierto de mente, actitud de juzgar constructivamente, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.
- Estar motivado hacia la comunicación interpersonal.
- Manejo del autoconcepto y la autoestima.
- Minimizar prejuicios.

La competencia comportamental.

- Capacidad de adaptación del comportamiento según el contexto y la situación.
- Capacidad de transformar y autotransformar los modos de actuación en la interacción.
- Utilizar apropiadamente la información sobre los demás.
- Uso de habilidades verbales: parafrasear y equivalencias, entre otras.
- Deseo de revelar información sobre uno mismo.
- Manejo de la interacción: gestión de turnos.
- Posición de igualdad y de simetría: superar las relaciones de poder intergrupales.
- Ser abierto: deseo, reconocimiento, aprecio y aceptación de las diferentes perspectivas e ideas.

ANEXO 8

Taxonomía de estrategias de aprendizaje de la competencia comunicativa integral.

I. Área cognoscitiva.

Aprender una lengua extranjera es un reto para cualquier persona, pero no es difícil si te lo propones conscientemente, para lo cual te ofrecemos un grupo de estrategias y tácticas de aprendizaje que te resultarán cómodas y eficaces. Puedes escoger las que necesites para resolver las tareas que se te asignen.

1. Estrategia: Para la solución de tareas de aprendizaje, puedes utilizar las siguientes tácticas:
 - 1.1. Asegúrate que comprendes la tarea que vas a realizar antes de comenzar a resolverla. Para esto puedes preguntarle al maestro o a un compañero sobre las características de la tarea, su utilidad, su importancia y las posibles vías de solución.
 - 1.2. Relaciona el conocimiento previo, por ejemplo el de 5^{to} grado, con los nuevos contenidos que debes aprender.
 - 1.3. Repasa con frecuencia las clases.
 - 1.4. Apréndete de memoria canciones, trabalenguas y poemas en inglés.
 - 1.5. Busca oportunidades para estar en contacto con el idioma inglés; por ejemplo: ver programas de televisión en inglés, y si puedes utiliza el close caption para relacionar el sonido o la pronunciación con las formas de escribir la palabra o las frases; ir al cine y ver películas en inglés; escuchar canciones en la lengua inglesa; leer textos en inglés como entrenamiento; utilizar el software de inglés en el laboratorio de computación de tu escuela.
 - 1.6. Busca información sobre la cultura, la historia y los modos de vida de algún pueblo de habla inglesa, para que lo compartas con tus compañeros y lo utilices en las clases de inglés.
2. Estrategia: Para aprender el vocabulario nuevo en la lengua inglesa, puedes apoyarte en algunas o en varias de las siguientes tácticas:
 - 2.1. Las palabras se conocen por la compañía que tienen, es decir, el contexto en que están usadas. Antes de preguntar al maestro o usar el diccionario, trata de determinar el significado de la palabra o la frase, analizando las que están a su alrededor, preguntándote que se puede esperar de ese contexto.
 - 2.2. Apóyate en las palabras que sean similares a la lengua materna; por ejemplo: zebra, lion, patriot, etc.
 - 2.3. Utiliza la lógica: ¿cuál es el sentido de esta palabra, de esta frase, de esta oración, de este párrafo?
 - 2.4. Relaciona la palabra o la frase con otra similar en inglés.
 - 2.5. Elimina posibilidades: si no es esto, entonces...
 - 2.6. Activa tu propio conocimiento sobre el tema, al preguntarte qué conoces sobre eso y dónde lo aprendiste.
 - 2.7. Analiza la forma que tiene la palabra y sus componentes: raíz, prefijos, sufijos, etc.
 - 2.8. Utiliza la información gráfica que acompaña al texto (fotos, diagramas, dibujos, etc.) para inferir el significado de lo no conocido.
 - 2.9. Organiza tu propio libro de vocabulario, que además del significado, puede contener: la pronunciación, la forma y/o la función de la palabra (noun, verb, adjective, adverb, regular, irregular, singular, plural, masculine, femenine, etc.), una oración en que se utilice, entre otros aspectos.
 - 2.10. Si el material es audiovisual, puedes apoyarte en la mímica, en los gestos, en las facciones del rostro y en los labios de los hablantes para entender las palabras.
 - 2.11. Agrupa el vocabulario relacionando las palabras con significados afines, similares y pertenecientes a una misma área.
 - 2.12. Escribe el equivalente en español de la palabra en inglés.

- 2.13. Asocia la palabra nueva con una imagen mental o gráfica (dibujo, foto, etc.) o con una situación en la que se pueda utilizar.
- 2.14. Utiliza rimas para recordar nuevas palabras.
- 2.15. Usa tarjetas para recordar nuevas palabras.
- 2.16. Utiliza con frecuencia las palabras ya aprendidas en oraciones.
- 2.17. Si una palabra te es muy difícil de recordar o de aprender, escríbela en un lugar que te resulte familiar y de fácil acceso, para que puedas verla con frecuencia.
- 2.18. Utiliza tus conocimientos del inglés para aclarar significados y ayudar a su memorización.
- 2.19. Utiliza lo que ya sabes sobre la formación de palabras en inglés y en español, para formar palabras nuevas y comprender aquellas que te resulten desconocidas.
3. Estrategia: Para el conocimiento de las reglas lingüísticas es muy útil y práctico emplear las siguientes tácticas:
 - 3.1. Observa el uso de la lengua e infiere reglas y patrones lingüísticos aplicando procesos lógicos simples.
 - 3.2. Compara las características lingüísticas del español y del inglés.
 - 3.3. Toma ventajas de las similitudes con el español.
 - 3.4. Una vez aprendida la regla, generalízala aplicándola en diferentes contextos.
 - 3.5. Utiliza las habilidades que ya posees en la lengua materna, para comprender y expresarte en inglés, como por ejemplo: determinar las formas de organización de la información, comparar, contrastar, clasificar, etc.
 - 3.6. Encuentra en español los equivalentes de frases en inglés.
 - 3.7. Completa tablas o diagramas diseñados por tu maestro o por ti mismo, que te ayudan a reflejar las reglas lingüísticas.
 - 3.8. Utiliza el conocimiento que ya tienes sobre el inglés para inferir, comprender, recordar o emplear reglas y patrones lingüísticos.
 - 3.9. Recopila y crea bancos de ejemplos sobre los usos de las estructuras gramaticales.
4. Para una adecuada pronunciación de la lengua inglesa, que es imprescindible para establecer una comunicación efectiva, puedes usar las siguientes tácticas:
 - 4.1. Repite reiteradamente las palabras, las frases, los diálogos o los textos en inglés, tratando de imitar la entonación y el acento original.
 - 4.2. Presta atención a la pronunciación de algunos sonidos y palabras que aparecen en el audiovisual, así como a su entonación y a su acento.
 - 4.3. Practica los sonidos del inglés, prestándole atención a los que no existen o son diferentes en español.
 - 4.4. Relaciona la pronunciación con la grafía y procura establecer patrones y regularidades.
 - 4.5. Identifica el tipo de oración o frase que vas a pronunciar, estableciendo sus partes y relacionándolas; esto te permitirá comprender lo que vas a decir antes de hacerlo, lo cual es necesario para comunicarte correctamente.
 - 4.6. Lee en alta voz, prestándole atención a cómo pronunciar las palabras.
 - 4.7. Utiliza el material audiovisual y el software en el laboratorio de computación como ayuda complementaria.
 - 4.8. Realiza autograbaciones que te permitan valorar la propia efectividad en la pronunciación de las palabras en inglés.
 - 4.9. Relaciona la pronunciación de los sonidos con acciones físicas que te ayuden a identificarlos y a recordarlos.
 - 4.10. Agrupa, clasifica u ordena palabras que sean similares al pronunciarse.
5. Para hablar en inglés, que es tal vez la principal o más importante aspiración de un alumno, puedes apoyarte en las siguientes tácticas:
 - 5.1. Memoriza y practica las palabras, las frases, los diálogos, etc.
 - 5.2. Adapta las frases y diálogos a tus intereses y necesidades comunicativas.

- 5.3. Relaciona la función comunicativa, las formas lingüísticas y su uso en un contexto dado.
- 5.4. Utiliza cuantas posibilidades tengas para usar el inglés oralmente.
- 5.5. Presta atención a las formas lingüísticas y a su significado en contexto.
- 5.6. Cuando practiques con tus compañeros, mantén el contacto visual, es decir, obsérvalos y procura inferir si tu mensaje está llegando, si te haces comprender y si comprendes lo que te dicen.
- 5.7. Practica los diálogos y monólogos frente a un espejo, que te permita ver si eres convincente cuando dices el mensaje. Esto te dará más confianza cuando lo hagas en el aula con tus compañeros.
- 5.8. Realiza autograbaciones de los diálogos que te permitan evaluar tu pronunciación, entonación, ritmo y fluidez.
- 5.9. Realiza diálogos o monólogos individualmente o con otros compañeros.
6. Estrategia: Para desarrollar las habilidades de audición, que son esenciales para lograr una buena expresión oral, puedes emplear las siguientes tácticas en cada uno de los tres momentos por los que transita la comprensión oral; antes de escuchar, mientras escuchas y después de escuchar:
 - Antes de escuchar:
 - 6.1. Asegúrate que comprendes cabalmente la tarea que debes hacer con el texto.
 - 6.2. Auxílate de la guía que te da el maestro.
 - 6.3. Intenta predecir lo que vas a escuchar, apoyándote en elementos claves, tales como: el título (si es un texto) o el tema y el contexto en que se produce la comunicación, los participantes, el lugar, etc.
 - 6.4. Activa lo que ya conoces sobre el tema para lograr comprender el mensaje.
 - Mientras escuchas:
 - 6.5. Identifica el tipo de texto que estás escuchando, a partir del análisis de su contenido, utilizando las habilidades que ya tienes en la lengua materna; es decir, si son ejemplos, comparaciones, descripciones, dramatizaciones, canciones, trabalenguas, poemas, etc.
 - 6.6. Concéntrate, primeramente, en tratar de comprender las ideas más generales, para después ir a los detalles.
 - 6.7. Procura distinguir la información general del texto (tema, participantes, etc.), de la específica (datos, cifras, lugar, etc.).
 - 6.8. Infiere el significado de las palabras que no conozcas, utilizando el contexto, la clase a la que pertenece la palabra, la entonación con que está pronunciada, etc.
 - 6.9. Completa tablas, mapas o diagramas que contengan información parcial del texto.
 - 6.10. Toma notas de las ideas importantes del texto, basándote en la guía que te da el maestro.
 - 6.11. Trata de identificar sonidos similares o diferentes en un grupo de palabras, frases u oraciones.
 - Después de escuchar:
 - 6.12. Reconstruye el texto a partir de las notas que tomaste.
 - 6.13. Resume la información.
 - 6.14. Grafica el mensaje escuchado a través de un dibujo, un esquema etc. , lo cual te permitirá conocer si has comprendido bien.
 - Además, puedes utilizar otras tácticas, tales como:
 - 6.15. Si el material es audiovisual, auxílate de las imágenes para inferir el mensaje.
 - 6.16. Utiliza el diccionario para facilitarte la comprensión de alguna palabra.
 - 6.17. Escucha diálogos, canciones, rimas y trabalenguas en inglés sistemáticamente, para memorizarlos, comprenderlos y repetirlos.

- 6.18. Cuando veas un programa audiovisual en inglés, procura establecer la relación entre lo que escuchas y su subtítulo en español o en inglés.
- 6.19. Utiliza el software para que obtengas más información sobre lo que escuchaste.
7. Estrategia: Para la comprensión de un texto escrito, que es muy necesaria en el aprendizaje del inglés; puedes utilizar tácticas antes de leer, mientras lees y después de leer, tales como:
- Antes de leer:
 - 7.1. Asegúrate que comprendes bien la tarea que tienes que resolver antes de comenzar a realizarla.
 - 7.2. Predice, anticipa la información, haciéndote las siguientes preguntas: ¿de qué tratará?, ¿cuál es el título, ¿qué me dice y me recuerda?, ¿qué sé sobre ese tema?, ¿cómo estará organizado el texto? y ¿quién es el autor?, entre otras.
 - 7.3. Activa el conocimiento previo, relacionando lo desconocido con lo que conoces del tema, apoyándote en tus experiencias personales, recordando algo que te haya sucedido
 - 7.4. Pregúntate que te gustaría saber sobre el texto.
 - 7.5. Identifica el tipo de texto a partir de la organización interna de la información, para predecir lo que vendrá después.
 - Mientras lees:
 - 7.6. Lee de acuerdo con el objetivo que tengas en mente. Si quieres una información específica, no tienes que leerlo todo, sólo busca lo que quieres. Si quieres tener una idea general del texto, lee el título, el primer párrafo, las primeras oraciones de los otros párrafos y el último párrafo.
 - 7.7. No leas en alta voz o pronunciando los sonidos, presta atención al significado de lo que lees.
 - 7.8. Evita seguir la lectura con el dedo, el lápiz u otro objeto, pues aminoras la velocidad y afectas la comprensión.
 - 7.9. Lee primeramente tratando de entender lo general del texto, y después concéntrate en los detalles.
 - 7.10. Verifica las predicciones que hiciste antes.
 - 7.11. Pregúntate si comprendes el texto, si el contenido se relaciona con lo que conoces sobre el tema, qué nueva información te brinda, si te gusta o no y por qué.
 - 7.12. Toma notas de lo que vayas leyendo y consideres importante. Auxíliate de la guía que te ofrece el maestro
 - 7.13. No traduzcas palabra por palabra.
 - 7.14. Utiliza las estrategias para la comprensión del vocabulario antes de acudir al diccionario.
 - 7.15. Autoevalúa tu progreso en la realización de la tarea.
 - Después de leer:
 - 7.16. Relaciona lo leído con alguna experiencia personal u otro texto que hayas leído antes.
 - 7.17. Resume lo leído en forma de tabla, diagrama, dibujo, mapa, etc.
 - 7.18. Grafica la información de acuerdo a como lo hayas entendido.
 - 7.19. Reconstruye el texto a partir de las notas tomadas.
 - 7.20. Utiliza un refuerzo visual (láminas, dibujos, etc.) para comprender y memorizar la información.
 - Otras tácticas útiles para ayudarte a leer:
 - 7.21. Lee todo lo que puedas en inglés y en español.
 - 7.22. Utiliza el software para obtener más información sobre lo que leíste.
 - 7.23. Relaciona la nueva información con acciones físicas que te permitan comprenderla y memorizarla.

8. Estrategia: Para enfrentar el reto de escribir en inglés puedes emplear estas tácticas:
 - 8.1. Determina con antelación el tema, el propósito; es decir, para qué escribo, la forma del texto, cómo organizarlo y quienes van a leer lo que escriba.
 - 8.2. Para escribir el texto, utiliza como guía el modelo que te ofrece el maestro.
 - 8.3. Procura iniciar el texto de una manera atractiva que invite a tus lectores a seguir leyendo y cuida que el final del texto sea impresionante; debes mantener una coherente relación entre el principio y el final.
 - 8.4. Desarrolla una idea central en cada párrafo con oraciones que la apoyen. Estas ideas deben estar relacionadas con la principal del texto.
 - 8.5. Revisa cuidadosamente lo que escribiste, prestando atención primero al mensaje que quieres comunicar y, después, a la forma, observando la ortografía, la puntuación, la caligrafía, etc.
 - 8.6. Copia textos en inglés para practicar la escritura.
 - 8.7. Escribe tantos borradores como sean necesarios para llegar a la versión final del texto.
 - 8.8. Toma notas que te ayuden a generar y a desarrollar las ideas.
 - 8.9. Resume información leída o escuchada que puedas incluir en tu texto.
 - 8.10. Utiliza textos modelos que sirvan de guía para el que tú quieres redactar.
 - 8.11. Imita un texto escrito varias veces para ayudar a su memorización y producción.
9. Estrategia: Arriesgarse en el aprendizaje del inglés o de cualquier otra cosa es una característica de los buenos aprendices. Para asumir los riesgos puedes hacer lo siguiente:
 - 9.1. Adivina el significado de alguna palabra o frase utilizando diferentes vías.
 - 9.2. Trata de adivinar lo que alguien dice, aun cuando no comprendas cada palabra.
 - 9.3. No temas expresarte, aunque no estés seguro de la expresión correcta.
 - 9.4. Utiliza el inglés aunque cometas errores, pues estos son propios del aprendizaje y te ayudan a desarrollarte cada día más.
 - 9.5. Procura identificar los errores que cometes, las causas que los provocan y las formas de eliminarlos. Para esto puedes utilizar una tabla como esta:

Error	Causa	Forma de eliminarlo
10. Estrategia: Revisar una tarea, un examen o un proyecto que hayas realizado es necesario, y sería útil que para esto utilizaras algunas de las siguientes tácticas: 10.1. Tómate tiempo para revisar todo el trabajo. 10.2. Define con antelación qué vas a revisar y cómo vas a hacerlo; pide ayuda a tu maestro o a tus compañeros. 10.3. Utiliza preguntas previamente preparadas por tu maestro para guiarte en la revisión, a las que puedes añadir las tuyas. 10.4. Concéntrate en tus puntos débiles; es decir, en los que tienes mayor dificultad. 10.5. Usa los materiales de información que tengas a mano, como por ejemplo: diccionarios, textos, etc.		

II. Área de compensación.

11. Estrategia: En el aprendizaje del inglés, te resultará muy útil aprender un grupo de estrategias y tácticas para lidiar con problemas en el aprendizaje o con dudas que puedas tener, para lo cual puedes:
 - 11.1. Memoriza frase útiles, tales como: I don't understand; Would you repeat that, please?; Pardon me; Did you say...?; What does ... mean? etc.
 - 11.2. Si no puedes completar una frase o una idea, utiliza gestos que te ayuden a comunicarte.
 - 11.3. Al olvidar una palabra o no saber cómo decir algo, sustitúyela por otra, utiliza un sinónimo, parafrásala u ofrece una explicación.
 - 11.4. Utiliza la lengua materna cuando no puedas expresarte en inglés.

- 11.5. Planifica cuidadosamente lo que vas a comunicar, lo que te permitirá preparar mejor tu presentación.
- 11.6. Si estás leyendo y no comprendes, marca la palabra o la frase con un color, para después averiguar su significado.

III. Área reguladora.

- 12. Estrategia: Para ser más eficiente en tu aprendizaje del inglés, puedes autorregular tu aprendizaje; es decir, decidir qué hacer y cómo hacerlo para aprender más y mejor. Las siguientes tácticas pueden ayudarte en ese empeño:
 - 12.1. Reflexiona sobre tu propio aprendizaje, por ejemplo: ¿Me resulta fácil/difícil la tarea siempre/a veces?, ¿Cuándo/por qué me resulta fácil/difícil?
 - 12.2. Decide prestar atención a la tarea de aprendizaje y procura ignorar todo lo que te distraiga.
 - 12.3. Concéntrate en aspectos específicos de la tarea; por ejemplo: palabras claves, funciones comunicativas, gramática, pronunciación y vocabulario, entre otros.
 - 12.4. Reflexiona sobre los errores que cometes y la solución para eliminarlos.
 - 12.5. Planifica tu tiempo para que puedas estudiar inglés con suficiente tiempo.
 - 12.6. Evalúa tu propio aprendizaje, siendo autocrítico.
 - 12.7. Coevalúa a tus compañeros con énfasis en lo positivo, siendo constructivo contigo y con los demás.
 - 12.8. Identifica tus problemas al aprender, preguntándote: ¿Qué te resulta más difícil? ¿Dónde te equivocas con más frecuencia? ; esto es el inicio de la solución para tus dificultades.
 - 12.9. Asegúrate que comprendes adecuadamente la tarea que debes realizar preguntándote: ¿Qué debo hacer? ¿Cómo puedo hacerlo mejor? ¿Por qué es importante o necesario hacerlo? ¿Para qué me sirve?.
 - 12.10. Planifícate y prepárate con antelación a la actividad que vayas a realizar.
 - 12.11. Analiza tus deseos y necesidades para el aprendizaje del inglés, y trázate metas a corto, mediano y largo plazos.
 - 12.12. Analiza y compara diferencias lingüísticas entre el español y el inglés.
 - 12.13. Reflexiona sobre tus actividades y puntos de vista sobre el aprendizaje del inglés.
 - 12.14. Reflexiona sobre tus estrategias de aprendizaje preferidas.
 - 12.15. Lleva un diario donde recojas tus experiencias, eventos diarios y reflexiones sobre tu aprendizaje del inglés.
 - 12.16. Prioriza tu aprendizaje de acuerdo con tus necesidades y deseos.
 - 12.17. Utiliza al máximo el potencial de recursos disponibles para el aprendizaje del inglés dentro y fuera del aula.
 - 12.18. Identifica previamente los criterios a seguir para la autoevaluación de tu actividad de aprendizaje.
 - 12.19. Identifica las condiciones que te ayuden a aprender, y procura la presencia de tales condiciones mientras realizas las tareas asignadas.
 - 12.20. Autorrecompénsate cuando hayas realizado una actividad de aprendizaje exitosamente.
 - 12.21. Planifica, monitorea y controla tu actividad de aprendizaje, basado en tus prioridades y tu autovaloración.
 - 12.22. Valora la efectividad y relevancia de una estrategia o táctica de aprendizaje utilizada.

IV. Área socio-afectiva.

- 13. Estrategia: La comunicación es un proceso social que expresa sentimientos y promueve valores humanos muy importantes. Para aprender mejor el inglés tu puedes emplear las siguientes tácticas:
 - 13.1. Trabaja con uno o varios compañeros para juntos resolver las tareas.

- 13.2. Pregunta a tu maestro o a algún compañero sobre algo que no sepas o necesites aclarar.
- 13.3. Practica el inglés con tus compañeros.
- 13.4. Autoestimúlate para hablar en inglés, aunque sepas que puedes equivocarte.
- 13.5. Apréndete algo nuevo en inglés y compártelo con tus compañeros.
- 13.6. Evita sentirte nervioso o presionado al resolver una tarea, aprender es útil y agradable; si te equivocas, no importa, de los errores se aprende mucho más.
- 13.7. Respeta la opinión de tus compañeros; estar en desacuerdo no quiere decir que alguno esté equivocado, es sólo que piensan diferente.
- 13.8. Acepta las sugerencias que te ofrecen tus compañeros para mejorar tu trabajo, tu comunicación y tu actuación.
- 13.9. Intercambia opiniones con tu maestro y con tus compañeros para mejorar tu trabajo y el de tus compañeros.
- 13.10. Colabora con tus compañeros en las diferentes fases de realización de una tarea; esto puede contribuir a que la tarea sea más amena y divertida, donde todos aprenden y se ayudan mutuamente.
- 13.11. Conversa con otra persona acerca de cómo se siente al aprender el inglés.
- 13.12. Comparte las ideas sobre el aprendizaje del inglés con tus compañeros y con tu maestro.
- 13.13. Ponte de acuerdo con tus compañeros y con tu maestro al realizar una tarea.

V. Por otro lado, el aprendizaje de la lengua inglesa va a estar apoyado por el uso del vídeo en las clases. Para esto, te sugerimos algunas estrategias y tácticas que puedes utilizar antes de ver el material, mientras lo veas y después de verlo.

14. Antes de ver el material, puedes utilizar las siguientes tácticas:

- 14.1. Lee con detenimiento la guía de observación, para entender todas las tareas que debes realizar y así puedas responder con mejor precisión.
- 14.2. Trata de adivinar el contenido de lo que vas a ver, a través de las pistas que el maestro o la guía te ofrecen. Puedes prestar atención al título, a algún elemento visual o a lo que has visto en clases anteriores.
- 14.3. Activa el conocimiento previo que tengas sobre lo que vas a ver; es decir, lo que ya conoces sobre el tema, preguntándote a ti mismo: ¿Qué conozco sobre este tópico?. Esto te permitirá entender mejor el material.
- 14.4. Busca en el diccionario, pregúntale al maestro o a otro compañero por el significado de alguna palabra, expresión, función comunicativa o estructura gramatical que aparezca en la guía y no entiendas.
- 14.5. Ubícate en una posición adecuada en el aula para que puedas ver y escuchar correctamente el vídeo.
- 14.6. Prepara con antelación todos los materiales que necesites, para tomar notas durante la visualización.
- 14.7. Consulta el tabloide y lee las notas e informaciones que aparecen en el mismo con antelación a la visualización del material, para que así te sientas más seguro y relajado.

15. Mientras veas el material, puedes usar estas tácticas:

- 15.1. Observa detenidamente los personajes, sus gestos, el movimiento de sus labios, el entorno y el apoyo sonoro de la secuencia, para que así puedas entender mejor el mensaje.
- 15.2. Toma notas en la guía de observación y en tu libreta, sobre aquellos aspectos que te ayudarán a resolver las tareas asignadas.
- 15.3. Relaciona las explicaciones dadas antes de ver el material con lo que estás observando. Esto te ayudará a una mejor comprensión.

- 15.4. Intercambia con el compañero más cercano, para que te aclare algún elemento dudoso.
- 15.5. Toma notas en tu libreta sobre la pronunciación, la forma de decir algo o sobre cualquier otro aspecto de interés.
- 15.6. Consulta el tabloide para comprender el material y relaciona lo que ves y escuchas con lo que lees.
- 15.7. Anota el fragmento o palabra que no entiendas durante la observación del material, para que después se la preguntes al maestro o a otro alumno.
16. Después de visto el material, puedes auxiliarte de estas tácticas:
 - 16.1. Pregunta al maestro o a otro alumno, o busca en el diccionario aquellos elementos dudosos o no comprendidos que viste durante la proyección del material.
 - 16.2. Pregunta al maestro dónde y cómo encontrar la solución de algo que no has podido resolver.
 - 16.3. Intercambia con tus compañeros las respuestas de las tareas que te asignaron antes de la proyección del material.
 - 16.4. Ofrece opiniones del material, valorándolo desde diversos puntos de vista, por ejemplo: si es fácil o difícil y por qué, si te gusta o no y por qué, etc.
 - 16.5. Compara las situaciones que observaste con el contexto cubano y el local (tu provincia y tu comunidad).
 - 16.6. Resume el contenido de lo visto, a partir de los elementos que el maestro te señala como los más importantes y a partir de aquellos que te interesan particularmente.

VI. El aprendizaje del inglés te resultará más rápido, eficiente, motivante y duradero si te haces acompañar por el software educativo. Para esto te ofrecemos un grupo de tácticas que puedes emplear.

- 17.1. Pídele a tu maestro de Inglés y al profesor de computación te enseñen a trabajar con el software.
- 17.2. Dedicar el tiempo que te haga falta para familiarizarte con el funcionamiento del software.
- 17.3. Lee con detenimiento las instrucciones que aparecen en el software, para que lo puedas utilizar con facilidad.
- 17.4. Presta atención a las orientaciones que te da el maestro de inglés en clase para realizar las actividades del software.
- 17.5. Cuando estés trabajando con el software y no sepas cómo seguir avanzando, pide ayuda al maestro o a otro compañero.
- 17.6. Toma notas en tu libreta de Inglés acerca de las funciones comunicativas, la pronunciación, el vocabulario, la gramática y los elementos culturales, entre otros aspectos, que aprendes cuando interactúas con las diferentes actividades del software.
- 17.7. Autoevalúa tu propio aprendizaje del inglés por medio de las posibilidades que te ofrece el software.
- 17.8. Si te es posible, ten tu propio disco de 3,5 para copiar los contenidos del software que más te interesan, y así puedas utilizarlos en el momento que quieras.
- 17.9. Reproduce en papel aquellos contenidos del software que consideras importantes, para que después los puedas estudiar y practicarlos con más tiempo en la casa.
- 17.10. Relaciona los contenidos que recibes en clase con los que aparecen en el software, con el fin de practicarlos.

ANEXO 9

Las metodologías a utilizar en la clase de integración de las cuatro habilidades lingüísticas.

Las metodologías para las habilidades receptivas: comprensión auditiva y de lectura, según Pincas⁹⁶ y Mikulecky⁹⁷.

En las habilidades receptivas, el maestro hace uso de tres fases:

- Fase inicial de **preparación para escuchar o leer (Pre-listening o pre-reading)**, que tiene como objetivo familiarizar al alumno con lo que va a escuchar o leer y desarrollar habilidades para anticipar el contenido del mismo. Se utilizan tareas docentes variadas, encaminadas a preparar el camino para entender lo que escuchará o leerá, por medio de actividades de predicción y trabajo con elementos lingüísticos o situacionales imprescindibles para la comprensión del texto, de ser necesarios.
- Fase intermedia, llamada **mientras se escucha o se lee (While-listening o while-reading)**, con el objetivo de desarrollar las habilidades, en el propio momento en que se escucha o lee. Las tareas docentes están encaminadas a una comprensión detallada.
- Fase final, conocida por **después de escuchar o leer (Post-listening o post-reading)**, con el objetivo de desarrollar habilidades, que conlleven a una comprensión crítica y creativa, y profundizar en los elementos lingüísticos y socioculturales que se aborden en el texto.

Al planificar este tipo de clase el maestro debe considerar:

- Los niveles de comprensión de un texto: el **global** (el alumno adquiere hasta un 25% de la información), el **detallado** (el alumno adquiere hasta un 75% de la información), el **crítico** (el alumno es capaz de entender el 100% de la información y llegar a hacer valoraciones críticas) y **creativo** (el alumno traspolo a nuevas situaciones el contenido del texto).
- Las acciones siguientes: anticipar, predecir, prever información; identificar las ideas del texto (general, principales y secundarias); establecer la relación sonido-grafía; establecer la relación forma lingüística - función comunicativa - significado; inferir el significado de palabras; reconocer pronombres, referentes y unidades léxicas como vías para la cohesión; retener la información y reproducirla; visualizar información; distinguir entre significado literal e implícito; evaluar la información; descifrar elementos de la cultura de los hablantes y ajustar las estrategias para comprender de acuerdo a los materiales y propósitos.
- Las estrategias a seguir para resolver las tareas docentes.

Las metodologías para las habilidades productivas: expresión oral y escritura.

Son identificables tres etapas para el trabajo con la expresión oral y la escritura.

- **La metodología para la expresión oral, según Byrne⁹⁸.**

El maestro debe considerar las etapas de **presentación, práctica y producción.**

La **presentación**, tiene como objetivo presentar las funciones comunicativas, las formas lingüísticas y los elementos socioculturales pertenecientes a esa unidad, a través de un diálogo o microsituación elaborada al respecto.

La **práctica** tiene como objetivo practicar en situaciones controladas y semicontroladas las funciones comunicativas y los elementos lingüísticos y socioculturales presentados previamente.

La **producción** tiene como objetivo producir de forma libre las funciones comunicativas, los elementos lingüísticos y socioculturales en situaciones de la vida cotidiana.

Es importante destacar que estas tres etapas se dan entremezcladas. No siempre es necesario comenzar la clase o momento de la clase de expresión oral con la **presentación**, sino, que puede ser con cualquiera de ellas, por constituir un proceso recursivo.

- **La metodología para la escritura.**

La metodología para la escritura contempla tres etapas: la **pre-escritura**, la **escritura** y la **post-escritura** según Pérez (2001)⁷. Este modelo fue simplificado, considerando las características de los alumnos y su nivel lingüístico.

El objetivo de la **pre-escritura** es planificar el texto tomando decisiones acerca del tema, del propósito, del público lector, de su forma y organización.

La etapa de **escritura** tiene como objetivo comunicar un mensaje con exactitud y propiedad, basado en suposiciones personales acerca de las necesidades y expectativas de sus posibles lectores

El objetivo de la **post-escritura** es chequear el texto desde el punto de vista lingüístico y discursivo, así como evaluar su impacto y editar la versión final.

Al planificar las clases de expresión oral y escritura el maestro debe considerar:

- Las funciones comunicativas de la unidad y su relación con las precedentes o las que le siguen.
- Los elementos lingüísticos y socioculturales en función de la comunicación, prestando especial atención a la forma, el significado y el uso.
- Las estrategias de aprendizaje más apropiadas para cada momento.

Metodología para la implementación del proyecto.

A continuación se ofrecen algunas consideraciones teóricas acerca del método de proyecto, tomadas de Bordenabe y Martín⁸⁹.

El método de proyecto es utilizado en la concepción de la estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del inglés por las siguientes razones:

Ventajas del empleo del método de proyecto en la clase de inglés.

- Es integrador pues estimula y facilita el uso de las habilidades lingüísticas integradamente.
- Estimula a los alumnos a la búsqueda de información y a la investigación.
- Favorece el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa integral.

- Favorece el trabajo en equipos y el aprendizaje grupal.
- Posibilita el aprendizaje real, significativo, activo, interesante y atractivo.
- Es práctico y funcional.
- Desarrolla el pensamiento divergente y creativo y el descubrimiento de las aptitudes.
- Estimula a planificar y ejecutar con los recursos propios.
- Habitúa al esfuerzo, a la perseverancia y al ordenamiento apropiado.
- Da confianza y seguridad en el trato ante problemas reales.
- Activa y socializa la enseñanza e impulsa a los alumnos a interesarse conscientemente en su vida social.
- Prepara al alumno para la vida.

Fases del PROYECTO.

Según Kilpatrick, citado por Bordenabe y Martín (ob. cit.), el proyecto alcanza las metas de su ejecución en cuatro fases:

1. **Intención (motivación):** curiosidad y deseo de resolver una situación concreta.
2. **Preparación:** estudio y búsqueda de los medios necesarios para la solución.
3. **Ejecución:** aplicación de los medios de trabajo escogidos.
4. **Apreciación:** evaluación del trabajo realizado en relación con los objetivos finales.

Anexo 10

Criterios a seguir para la selección apropiada del software educativo.

El software educativo puede convertirse en un aliado del maestro de Inglés, en su afán de desarrollar la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa en sus alumnos, si tiene en consideración criterios apropiados para la selección a partir del contenido, el diseño instruccional y la funcionalidad del software, para lo cual se siguieron criterios de Coloma y otros ⁷².

1. Desde el punto de vista del contenido valorar:

- En qué medida el software abarca el programa de la asignatura.
 - Si el contenido del software se ajusta a los elementos de las competencia comunicativa integral en la lengua inglesa que los alumnos deben apropiarse.
 - Si la inserción en la clase está en correspondencia con los elementos de organización escolar vigentes.
 - Si el software se acompaña de las instrucciones apropiadas para su uso por parte de los alumnos.
 - Si el software tiene características potenciales para motivar a los alumnos.
 - Si el software está libre de errores ortográficos, de redacción y de pronunciación, entre otros.
 - Si las instrucciones y el vocabulario utilizados en inglés y en español son de fácil comprensión para el alumno.
 - Si el software promueve la formación de valores éticos y morales, así como actitudes positivas en los alumnos.
 - Si el software brinda elementos culturales de los países de habla inglesa y Cuba.

2. Desde el punto de vista del diseño instruccional valorar:

- Si existe un mecanismo que informe al maestro de los progresos del alumno.
- Si la interfaz del software es amigable (intuitiva, transparente y de fácil manejo).
- Si la información que se muestra está armónicamente distribuida sin sobrecargar la pantalla.
- Si la interacción que se exige del alumno con el software está en correspondencia con el nivel de desarrollo de este.
- Si los elementos utilizados como: texto, sonido, imagen fija, imagen en movimiento y vídeo justifican su empleo y están correctamente empleados.
- La claridad, sencillez y corrección del mensaje.
- Si el software hace que el alumno sea un participante activo en el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa integral del inglés, a través de un formato variado y una interacción que en su conjunto resulta de ayuda para mantener el interés.
- La coherencia entre las partes que conforman el software.
- Si la estructuración del programa permite acceder sin dificultades a sus diferentes componentes contenidos, actividades, niveles, servicios, etc.).
- Si los mecanismos de navegación propician que el empleo del software se produzca siempre sin pérdida de la orientación o existen mecanismos que la restablezcan.
- Los niveles y tipos de ayuda en dependencia de la complejidad situacional que se presente.

3. Desde el punto de vista de la funcionalidad del software valorar:

- Si se ajusta adecuadamente a los equipos de la escuela.
- Si es de fácil instalación.
- Si es de fácil manejo por los maestros y los alumnos.

ANEXO 11

Clases planificadas con la concepción de la estrategia didáctica desarrolladora.

Clase Introductoria.

Objetivo: Familiarizar a los alumnos con la concepción didáctica a seguir para desarrollar la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa.

Tema: El mejor camino.

Sumario:

1. Presentación de los docentes.
2. Introducción de la concepción didáctica.
 - 2.1. El objetivo rector.
 - 2.2. La forma de trabajar en el aula.
 - 2.3. La taxonomía de estrategias de aprendizaje.
 - 2.4. El uso del vídeo y el software de Inglés.
 - 2.5. La evaluación del aprendizaje.
3. Conclusiones.

Introducción.

- Saludo en inglés a los estudiantes.
- Trabajo con la fecha en inglés.
- Presentación por parte de la maestra de Inglés de los docentes que participarán en la mayoría de las clases de Inglés.
- Comentario sobre el objetivo de la clase.

Desarrollo.

Tarea 1. Lee detenidamente el tema y el sumario escrito en la pizarra para que respondas las siguientes preguntas:

- 1.1. ¿Qué esperas aprender en la clase de hoy?
- 1.2. ¿Para qué te servirá lo que vas a aprender?

Procedimientos:

Etapas de orientación.

- La maestra verifica si los alumnos han entendido lo que van a realizar.
- La maestra, en un diálogo con los alumnos, busca el mejor camino para resolver la tarea, por ejemplo:
 - . Asocia lo que sabes con lo que tienes que hacer.
 - . Trata de adivinar el significado de alguna palabra que no conozcas por el contexto, y en última instancia, preguntándole a otro.
 - . Pregunta a la maestra las dudas que tengas.
 - . Intercambia con tus compañeros más cercanos las respuestas de las preguntas.

Etapas de ejecución:

- Los alumnos comienzan a resolver la tarea, utilizando el proceder planificado anteriormente.
- La maestra controla en la práctica cómo se están poniendo en práctica las estrategias diseñadas, a la vez, que dará niveles de ayuda grupal o diferenciados.

Etapas de control:

- Los alumnos expondrán las respuestas a las preguntas.

- La maestra pedirá a los alumnos que vayan evaluando el proceder de trabajo diseñado.
- La maestra hará algunas precisiones sobre el proceder de aprendizaje y sobre el propio contenido de las respuestas.

Tarea 2. Analiza las ideas que a continuación aparecen, las cuales están relacionadas con lo qué vas a aprender en las clases de Inglés, cómo lo harás y cómo se evaluará. Después coméntalas con un compañero de aula.

- La meta a alcanzar en la asignatura Inglés es aprender a comunicarte de forma oral y escrita en la lengua inglesa, aprender a planificar, controlar y evaluar tu proceder de aprendizaje por medio del uso de las estrategias y aprender sobre aspectos culturales de otros países y de Cuba, entre otras cosas.
- Tendrás que resolver las tareas de aprendizaje individualmente, en parejas, en pequeños grupos y con todo el grupo, lo que te permitirá el constante intercambio con tus compañeros de aula. Utilizarás, además, un grupo de estrategias, para que tu aprendizaje sea más rápido, eficiente y consciente.
- Constantemente estarás autoevaluando tu aprendizaje y dando criterios acerca de cómo tus compañeros aprenden a comunicarse en la lengua inglesa.

Procedimientos:

Etapas de orientación:

- La maestra presentará la tarea a realizar por los alumnos y les sugerirá que utilicen las siguientes estrategias;
 - . Leer cuidadosamente las ideas para comprenderlas bien. En caso de haber alguna duda, preguntar a otro alumno o a la maestra.
 - . Tratar de inferir cuál es el objetivo de la tarea y para qué esta puede ser útil.
 - . Intercambiar con el compañero más cercano sus ideas.
- Seguidamente la maestra se cerciorará si los alumnos han comprendido bien lo que deben hacer antes de pasar a la etapa de ejecución.

Etapas de ejecución:

- Los alumnos comienzan a resolver la tarea según lo planificado anteriormente.
- La maestra pasará por los asientos de los alumnos aclarando dudas y controlando cómo se realiza la tarea.

Etapas de control:

- La maestra pedirá a los alumnos que emitan sus puntos de vista acerca de lo que tenía que realizar.
- Seguidamente, la maestra hará que los alumnos reflexionen sobre la efectividad de las estrategias seguidas para resolver la tarea.
- Se le pedirá a los alumnos que se autoevalúen y evalúen a sus compañeros.
- Finalmente, la maestra hará una valoración crítica sobre todo lo ocurrido durante la planificación, ejecución y control de la tarea.

Tarea 3. Lee cuidadosamente las situaciones que se te presentan a continuación para que puedas resolverlas.

Situación 1. Pedro y su familia van al Aeropuerto Internacional "José Martí" en Ciudad de La Habana a recoger a su tío que viene de la República Bolivariana de Venezuela, donde estaba trabajando como maestro. El vuelo llega a las 6:00 a.m. En el Noticiero Estelar de Televisión, el Dr. Rubiera informa que está entrando un fuerte frente frío, acompañado de lluvias, vientos fuertes y que las temperaturas bajarán a 10 °C.

- ¿Qué harías para llegar al aeropuerto en tiempo?
- ¿En qué irías a recogerlo?

- ¿Cómo crees que será el encuentro con tu tío?

Situación 2. La maestra en la clase de Español les plantea que van a estudiar el **antropoceno**, y para eso, les escribe en la pizarra la siguiente oración: **El antropoceno dominará nuestras vidas en los próximos siglos.**

A partir de la oración que se te ofrece, trata de averiguar el significado de la palabra **antropoceno**. Después, elabora una oración con ella.

Situación 3. La maestra de Inglés les dice que en la clase van a estudiar las palabras que califican o describen a otras, para lo cual les lee y escribe en la pizarra el siguiente texto:

English is the international language. It is easy to learn. The strategies to learn it are interesting.

Ahora, resuelve las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se denominan las palabras que califican o describen a otras?
- ¿Cómo se denominan las palabras que son calificadas o descritas?
- ¿Cuáles son las palabras que en el texto dado califican o describen y cuáles son las calificadas o descritas?

Procedimientos:

Etapas de orientación:

- La maestra sugiere que para responder la tarea pueden seguir las siguientes estrategias:
 - . Trabajar en tres equipos, y cada uno tendría que buscarle la mejor solución a la situación que escojan.
 - . Cada equipo seleccionará un coordinador que tendrá la función de dirigir y controlar el trabajo de sus miembros.
 - . Cada equipo tendrá 10 minutos para llegar a un consenso.
 - . Finalmente, un miembro del equipo presentará al resto de los equipos la solución de la tarea asignada, para lo cual tendrá 5 minutos.

Etapas de ejecución:

- Los equipos comienzan a resolver la tarea según lo planificado anteriormente.
- La maestra pasará por cada equipo aclarando dudas y controlando cómo se realiza la tarea.

Etapas de control:

- La maestra pedirá a los equipos que presenten a toda el aula las soluciones de la tarea.
- Seguidamente, la maestra hará que los alumnos reflexionen sobre la efectividad de las estrategias seguidas por el equipo para resolver la tarea.
- Se le pedirá a los alumnos que evalúen el desempeño de ellos en el equipo y evalúen el trabajo de cada equipo en su conjunto.
- Finalmente, la maestra hará una valoración crítica sobre todo lo ocurrido durante la planificación, ejecución y control de la tarea.

Tarea 4. Para resolver las tareas anteriores han tenido que planificar, organizar y controlar lo que van a realizar. Ahora van a tener en sus manos un conjunto de estrategias y tácticas que pueden contribuir a hacer más efectivo tu aprendizaje en la asignatura Inglés y, quizás, en otras.

Para trabajar con el conjunto de estrategias y tácticas te proponemos:

- Leerlas cuidadosamente en tu casa y compartir las ideas con otras personas, para lo cual cuentas con una semana.
- Al analizar cada estrategia cada táctica, responde las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas te son familiares por haberlas utilizado con anterioridad?
 - b) ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas consideras pudieras utilizar de ahora en adelante?
 - c) ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas piensas que no te apoyarían en el aprendizaje del inglés? ¿Por qué?
 - d) ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas pudieran ser usadas en otras asignaturas? Argumenta con algunos ejemplos.

Para responder estas interrogantes puedes agrupar las respuestas en cuatro áreas: una acerca de las estrategias y tácticas que usas, otra sobre las que pudieras utilizar, otra con las que no te gustan o las consideras inapropiadas y, la última, con las que pudieran ser usadas en otras asignaturas. Puedes hacer anotaciones, marcas y otros símbolos en las hojas que se te han entregado con las estrategias y tácticas. Consulta el diccionario, a otro alumno, al maestro o a otra persona si encuentras obstáculos para responder la tarea.

Conclusiones.

A modo de resumen de la clase, la maestra pedirá a los alumnos comenten acerca de las siguientes ideas:

- Cumplimiento del objetivo enunciado al inicio de la clase.
- Nivel de satisfacción que han experimentado durante el transcurso de la clase.
- Sugerencias para mejorar lo que se ha hecho.

La maestra explicará la forma en que se evaluará la tarea asignada la semana próxima. (Taller para debatir todas las respuestas). Finalmente, la maestra hará una valoración de todo lo ocurrido durante la clase.

Nota aclaratoria: Para trabajar esta clase se utilizaron 90 minutos. Se invitaron y participaron en la misma la asesora provincial de Inglés, la colaboradora de la investigación, el doctorante y la maestra de Inglés del grupo.

Clase: Taller sobre el uso de las estrategias y tácticas de aprendizaje.

Objetivo: Reflexionar acerca del uso de las estrategias y las tácticas para el aprendizaje de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa.

Tema: ¿Conoces el camino más efectivo?

Sumario:

1. Control de la tarea.
2. Reflexión acerca de las estrategias de aprendizaje.
3. Evaluación de la clase.

Introducción.

- Saludo en inglés a los alumnos.

- Trabajo con la fecha en inglés.
- Control de la asistencia.
- Comentario sobre el objetivo de la clase.

Desarrollo.

Tarea 1. La maestra establecerá un diálogo con los alumnos acerca de la efectividad de las vías utilizadas para resolver la tarea asignada en la clase anterior.

A continuación se le pedirá a los alumnos que se agrupen en cuatro equipos para debatir sobre las estrategias y las tácticas de aprendizaje. A cada equipo se le asignará reflexionar sobre una de las preguntas dejadas en la clase anterior.

Equipo 1.

Pregunta **a**: ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas te son familiares por haberlas utilizado con anterioridad?

Equipo 2.

Pregunta **b**: ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas consideras pudieras utilizar de ahora en adelante?

Equipo 3.

Pregunta **c**: ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas piensas que no te apoyarían en el aprendizaje del inglés? ¿Por qué?

Equipo 4.

Pregunta **d**: ¿Cuál o cuáles de las estrategias y tácticas pudieran ser usadas en otras asignaturas? Argumenta con algunos ejemplos.

Etapas de orientación:

- La maestra pedirá a los alumnos que seleccionen un coordinador en cada equipo, encargado de dirigir, planificar y controlar el trabajo de sus miembros, así como para servir de mediador entre el equipo, los otros equipos y la maestra.
- La maestra ejemplificará los procedimientos a utilizar para resolver la tarea. Además, negociará el tiempo de preparación de la actividad y el tiempo que se necesite para presentar la respuesta a la pregunta.

Etapas de ejecución:

- La maestra dará seguimiento a la ejecución de la actividad a través de la prestación de niveles de ayuda a partir de las necesidades de los alumnos.
- Controlará el desempeño de cada equipo y el de los miembros, tomando nota de lo que va transcurriendo para hacer las correcciones posteriores.

Etapas de control:

- La maestra hará que cada equipo exponga en el tiempo acordado en la etapa de planificación los resultados de su trabajo.
- Después se harán reflexiones individuales del proceder de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal.
- Finalmente, la maestra valorará críticamente todo lo transcurrido durante la planificación, ejecución y control de la tarea.

Conclusiones.

Se reflexionará sobre:

- Si la forma en que se organizó y planificó la clase conllevó al cumplimiento del objetivo declarado al inicio.

- La utilidad de las estrategias y las tácticas para el aprendizaje del inglés y de otras áreas del conocimiento.

La maestra emitirá juicios de valor sobre lo transcurrido en estas dos clases.

Lesson 6. (Videolesson).

Objective: The students should be able to:

- Introduce themselves and their family by working in pairs, so as to foster sentiments of self-identity, respect to others, and love to their family.

Summary:

- Sequences of Videolesson 5.
 - Introducing themselves.
- Assigning the homework.
 - Project work: My Family Tree.

Introduction.

- Greeting the students in a communicative way.
- Working with the day and date (using pairwork).
- Calling the roll.
- Explaining the objectives of the lesson.

Development.

Task 1. Playing the sequences of videolesson 5 which are related to introduce people.

Procedures:

Orientation phase.

- The teacher gives the students a task to watch the sequences of the videolesson by telling them to concentrate their attention on the following aspects:
 - The linguistic forms used to introduce someone.
 - The context in which the situations occur.
 - The strategies and tactics they may use to understand the sequences better.
- Realization phase.
 - The students should take notes about what they watch and listen to.
 - The teacher offers scaffoldings as needed.
- Control phase.
 - The teacher stops the video and verifies comprehension by using the task assigned previously.
 - The teacher asks the students to repeat the communicative function and the linguistic forms in a communicative way. For instance:

Teacher: x to introduce himself says: "I'm ..."

Now, what would you say to introduce yourself.

Come on, say: "I'm ..."

Then, working in pairs the students practice the above situation.

Task 2. My Family Tree. (Project Work).

Orientation phase.

- The teacher explains to the students in Spanish how they will do the project work.
- It will be assigned as homework.

A continuación se expone la metodología a seguir para presentar, orientar, ejecutar y evaluar el proyecto. Se siguieron los pasos recomendados por Kilpatrick, citados por Díaz y Martín⁷¹.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa al tener los alumnos que prepararse para presentar a su familia.

Tema del proyecto: My Family Tree.

Metodología utilizada para su implementación:

1. Fase de intención (motivación). El maestro a través de una conversación heurística con los alumnos deja claras las intenciones del proyecto, para lo cual:
 - Definirá la intención comunicativa.
 - Definirá qué es una familia para los cubanos.
 - Establecerá las relaciones familiares a partir de los diferentes lazos de consanguinidad o parentesco.
2. Fase de preparación. El maestro dará los niveles de ayuda para que cada alumno pueda elaborar su propio árbol genealógico. Por ejemplo:
 - Usar el diccionario bilingüe español-inglés para buscar los elementos de vocabulario necesarios para realizar el proyecto.
 - Entrevistar a sus padres o familiares para conocer los parentescos.
 - Utilizar libros de textos u otras fuentes, donde puedan encontrar modelos de cómo presentar la información sobre su árbol genealógico.
 - Preguntar a personas que hablen inglés para que les ofrezcan ayuda.
 - Escribir en la pizarra algunas expresiones que le servirán a los alumnos para el reporte oral, tales como: These / those are ...; Their names are ...; He / she is my ...; his / her name is ...; etc.
 - Negociar con los alumnos el tiempo que ellos necesitarán para buscar la información y prepararse para la presentación.
 - Aclarar dudas en las clases de inglés que anteceden la presentación del proyecto.
 - Orientar a los alumnos que la presentación se hará en inglés, auxiliándose de algún medio (cartel, fotografía, pizarra y/o computación, entre otros). Además, que deben partir de lo general a lo particular preferiblemente.
3. Fase de ejecución. El maestro continúa brindando niveles de ayuda a partir de las características individuales de cada alumno, y se irá retroalimentando acerca de cómo va el proceso de preparación del proyecto.
4. Fase de apreciación. Los alumnos presentan a los compañeros de aula el árbol genealógico de su familia. Se puede utilizar el trabajo en parejas, en equipos o a toda el aula. Se pueden planificar otros momentos fuera de clase para la presentación.

Finalmente, la maestra estimulará la autoevaluación y la coevaluación, lo que permitirá seleccionar las ideas más originales y mejor presentadas.

Conclusions.

- The teacher asks the students to evaluate themselves considering what they learned during the lesson (selfevaluation and coevaluation are encouraged).
- Finally, the teacher asks the students for the notes they took in their **learning diary**.
- The teacher suggests the students to consult Rainbow software to do the following:
 - Realizar los ejercicios del módulo Excercises, sección Communicative Functions.

- Observar y leer en el módulo Content Information de la sección Vocabulary lo relacionado con family members y los árboles genealógicos que presentan la correspondencia sonido-grafía, la traducción y la pronunciación.
- Buscar en el mismo módulo Content Information, en la sección Communicative Functions diferentes formas de saludo (greetings) y de presentar a alguien (introducing someone).
- Buscar en el módulo Content Information, en la sección Grammar, los diferentes tipos de pronombres (demonstrative, personal y possessive).

Lesson 7.

Objectives: The students should be able to:

- Understand critically a written text (a postcard congratulating someone's father) to foster sentiments of love to their family.
- Write a postcard to their fathers to congratulate them for the Father's Day.

Summary:

1. Reading comprehension activities.
2. Writing a postcard.

Postcard

Pinar del Río, June 20, 2004. Dear Daddy, Happy Father's Day, and many happy returns of the day! Love, Arturo.	STAMP Pablo Pulido Batista. 28 Maceo St. Pinar del Río, 20100. CUBA
---	--

Task 1: Have a glance at the text to determine its type, by writing a check mark before the item you consider correct. You have 10 seconds for the glance.

- 1.1. _____ A letter.
- 1.2. _____ A song.
- 1.3. _____ A poem.
- 1.4. _____ A postcard.
- 1.5. _____ A riddle.
- 1.6. _____ A tongue twister.

Then, write in Spanish the tactics you followed to answer the task.

Finally, share your answers with a partner.

Orientation phase:

(It will be done in Spanish).

- Verificación de la comprensión de la tarea.
- Conversación heurística para precisar las estrategias y tácticas a seguir para solucionar la tarea.

Posibles tácticas:

- Comprender los detalles de la tarea.
- Activar el conocimiento previo.
- Establecer las características de cada tipo de texto.
- Hacer asociaciones.
- Construir imágenes mentales sobre los diferentes tipos de texto.
- Otras que propongan los alumnos a partir de sus propios estilos de aprendizaje.

- Dejar claro el para qué de la actividad por medio de la conversación heurística.

Realization phase.

- Scaffoldings are offered by the teacher according to the students' needs.

Control phase.

- The teacher encourages the students to share their answers with a partner.
- Some of the students present the answers to the whole class.
- The teacher, finally, goes over weak points and generalized mistakes.

Task 2. Read carefully the text in order to determine the register of the language used by the author. Write a check mark before the correct answer.

- 2.1. ☐ Rude.
- 2.2. ☐ Formal.
- 2.3. ☐ Informal.
- 2.4. ☐ Intimate.
- 2.5. ☐ Polite.

Note: More than one answer could be correct.

Then, write in Spanish the tactics you followed to answer the task.

Finally, share your answers with a partner.

Orientation phase:

(It will be done in Spanish).

- Verificación de la comprensión de la tarea.
- Conversación heurística para precisar las estrategias y tácticas a seguir para solucionar la tarea.

Posibles tácticas:

- Comprender los detalles de la tarea.
- Activar el conocimiento previo.
- Establecer las características de cada registro del idioma.
- Hacer asociaciones.
- Construir imágenes mentales sobre los diferentes registros.
- Prestar atención a palabras claves del texto, como por ejemplo: las usadas para saludar y para despedirse, entre otras.
- Intercambiar con los compañeros más cercanos.
- Otras que propongan los alumnos a partir de sus propios estilos de aprendizaje.
- Dejar claro el para qué de la actividad por medio de la conversación heurística.

Realization phase.

- Scaffoldings are offered by the teacher according to the students' needs.

Control phase.

- The teacher encourages the students to share their answers with a partner.
- Some of the students present the answers to the whole class.
- Finally, the teacher goes over weak points and generalized mistakes.

Task 3. Write a check mark before the item you consider the writer's intention is.

- 3.1. ☐ Apologize.
- 3.2. ☐ Congratulate.
- 3.4. ☐ Give information.
- 3.5. ☐ Give instructions.

3.3. ____ Invite.

3.6. ____ Thank you.

Then, write in Spanish the tactics you followed to answer the task.

Finally, share your answers with a partner.

Orientation phase:

(It will be done in Spanish).

- Verificación de la comprensión de la tarea.
- Conversación heurística para precisar las estrategias y tácticas a seguir para solucionar la tarea.

Posibles tácticas:

- Comprender los detalles de la tarea.
- Activar el conocimiento previo.
- Establecer las características de cada intención o propósito.
- Hacer asociaciones.
- Construir imágenes mentales sobre los diferentes propósitos.
- Prestar atención a palabras claves del texto que expliciten el propósito.
- Intercambiar con los compañeros más cercanos.
- Otras que propongan los alumnos a partir de sus propios estilos de aprendizaje.
- Dejar claro el para qué de la actividad por medio de la conversación heurística.

Realization phase.

- Scaffoldings are offered by the teacher according to the students' needs.

Control phase.

- The teacher encourages the students to share their answers with a partner.
- Some of the students present the answers to the whole class.
- The teacher, finally, goes over weak points and generalized mistakes.

Task 4. Read the text carefully again so as to write whether the following items are true (T) or false (F).

4.1. Pablo is Arturo's father. ____.

4.2. Arturo is in another country. ____.

4.3. Arturo congratulates Pablo on his birthday. ____.

4.4. The postcard was sent from the City of Pinar del Río. ____.

4.5. Pablo and Arturo love each other. ____.

Then, write in Spanish the tactics you followed to answer the task.

Finally, share your answers with a partner.

Orientation phase:

(It will be done in Spanish).

- Verificación de la comprensión de la tarea.
- Conversación heurística para precisar las estrategias y tácticas a seguir para solucionar la tarea.

Posibles tácticas:

- Comprender los detalles de la tarea.
- Activar el conocimiento previo
- Hacer asociaciones.

- Construir imágenes mentales sobre el contenido de la postal.
- Leer varias veces el texto, tratando de comprender cada idea.
- Intercambiar con los compañeros más cercanos.
- Otras que propongan los alumnos a partir de sus propios estilos de aprendizaje.
- Dejar claro el para qué de la actividad por medio de la conversación heurística.

Realization phase.

- Scaffoldings are offered by the teacher according to the students' needs.

Control phase.

- The teacher encourages the students to share their answers with a partner.
- Some of the students present the answers to the whole class.
- The teacher, finally, goes over weak points and generalized mistakes.

Task 5. Read the text again to find out the following information.

- 5.1. The zip code where Pablo lives. _____.
- 5.2. The abbreviation for **street**: _____.
- 5.3. A word that means **sello** in English: _____.
- 5.4. A word derived from **Dad**: _____.
- 5.5. The antonym of **unhappy**: _____.

Then, write in Spanish the tactics you followed to answer the task.

Finally, share your answers with a partner.

Orientation phase:

(It will be done in Spanish).

- Verificación de la comprensión de la tarea. Este es un momento propicio para que el maestro trabaje elementos morfosintácticos. Se puede auxiliar del análisis comparativo entre el inglés y la lengua materna.
- Conversación heurística para precisar las estrategias y tácticas a seguir para solucionar la tarea.

Posibles tácticas:

- Comprender los detalles de la tarea.
- Activar el conocimiento previo.
- Hacer asociaciones.
- Construir imágenes mentales sobre los diferentes datos que se solicitan.
- Buscar a saltos la palabra que se solicita.
- Otras que propongan los alumnos a partir de sus propios estilos de aprendizaje.
- Dejar claro el para qué de la actividad por medio de la conversación heurística.

Realization phase.

- Scaffoldings are offered by the teacher according to the students' needs.

Control phase.

- The teacher encourages the students to share their answers with a partner.
- Some of the students present the answers to the whole class.
- The teacher, finally, goes over weak points and generalized mistakes.

Task 6. Father's Day is coming, so you should congratulate him on this important day. Write a postcard to him. You may follow the previous example and the following expressions:

(This task is going to be assigned as homework).

To greet him:

- Dear father.
- Dear Dad.

To congratulate him:

- Congratulations on this day.
- I wish you a very happy day.
- Because I love you very much, I wish you the best on this day.
- Let you know my love for you on this day.

To say good bye.

- As ever.
- Love you.
- Thinking of you.
- Your son / daughter.

Finally, get ready to explain to your classmates the tactics you used to write the postcard.

Orientation phase:

(It will be done in Spanish).

- Verificación de la comprensión de la tarea.
- Conversación heurística para precisar las estrategias y tácticas a seguir para solucionar la tarea.

Posibles tácticas:

- Comprender los detalles de la tarea.
- Activar el conocimiento previo.
- Hacer asociaciones.
- Construir imágenes mentales sobre las diferentes formas de felicitarse.
- Otras que propongan los alumnos a partir de sus propios estilos de aprendizaje.
- Dejar claro el para qué de la actividad por medio de la conversación heurística.

Conclusions.

- The teacher will go over weak points and generalized mistakes.
- The teacher will evaluate the class.
- The teacher suggests the students to consult Rainbow software, módulo Exercises, sección Communicative functions to do the exercises related to this content.

Anexo 12

Control de las variables ajenas del estudio piloto.

Tabla con la caracterización de los maestros.

N ^{ro.}	<i>Indicadores</i>	Maestra de los grupos de control	Maestra de los grupos de experimento	Diferencia (Significatividad)
1	Edad.	29	29	Similar
2	Sexo.	Masculino.	Femenino.	No sign.
3	Lugar de residencia.	Rpto.: "Capitán San Luis"	Rpto. : "Raúl Sánchez".	No sign.
4	Procedencia social.	Obrera	Obrera	Similar
5	Estado civil	Casado	Casada	Similar
6	Número de hijos.	1	2	No sign.
7	Integración revolucionaria.	UJC, CDR, MTT.	UJC, CDR, FMC, MTT.	No sign.
8	Condiciones de la vivienda	Buen estado	Buen estado	Similar.
9	Adicciones.	No	No	Similar
10	Acceso a la información por medio de: televisor, radio y periódico	Sí	Sí	Similar
11	Graduado de Maestro Primario en la especialidad de Inglés.	Sí, curso: 1991-1992	Sí, curso: 1991-1992	Similar
12	Graduado en Licenciatura en Educación Primaria en la especialidad de Lengua Inglesa.	Sí, curso: 1996-1997	Sí, curso: 1996-1997	Similar
13	Calificación otorgada en la evaluación profesoral del curso anterior.	B	B	Similar
14	Años de servicio en: - Educación - Educación Primaria.	11 11	11 11	Similar.
15	Superación postgraduada.	Dos cursos de superación	Dos cursos de superación	Similar.
16	Acceso a la electricidad, agua potable, atención médica.	Sí	Sí	Similar
17	Conocimientos teóricos sobre la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.	Baja	Baja	Similar
18	Motivación por participar en el experimento	Alta	Alta	Similar

Como se aprecia, en la comparación de los indicadores no existen diferencias significativas entre las maestras, por lo que su participación en el cuasi-experimento es posible y confiable.

Tabla con la caracterización de los alumnos.

N ^{ro.}	Indicadores	Control	Experimento	Diferencia (Significatividad)
1	Edad promedio	10,7	10,6	No sign.
2	Sexo. • Varones • Hembras	9 10	10 10	No sign.
3	Raza. • Blanca. • Negra/Mestiza	10 9	11 9	No sign.
4	Lugar de residencia.	Consejo Popular: "Hnos. Cruz"	Consejo Popular: "Hnos. Cruz"	Similar
5	Procedencia social predominante. • Intelectuales. • Obreros. • Cuentapropistas. • Militares • Otras	6 8 2 1 2	7 11 1 0 1	No sign.
6	Promedio académico de 1 ^o a 5 ^o grados.	90,6	91,1	No sign.
7	Motivación por los estudios. • Alta. • Promedio. • Baja.	8 9 2	8 11 1	No sign.
8	Pioneros	19	20	Similar.
9	Religiosos.	0	1	No sign.
10	Condiciones de la vivienda, • En buen estado. • En mal estado.	17 2	19 1	No sign.
11	Acceso a la información por medio de: televisor, radio y periódico	19	20	Similar.
12	Hijos de familias difuncionales.	4	6	No sign.
13	Hijos de padres alcohólicos o con otras adicciones.	1	1	Similar.
14	Acceso a la electricidad, agua potable, atención médica.	19	20	Similar.

Como se infiere de los resultados presentados, las diferencias existentes en las características de ambos grupos no son de significatividad.

Tabla con las condiciones del contexto escolar.

N ^{ro.}	Indicadores	Grupos de control	Grupos de experimento	Diferencia (Significatividad)
1	Estado constructivo de los centros	Bueno.	Bueno.	Similar.

	y aulas.			
2	Número de alumnos por aula.	19	20	No sign.
3	Tamaño de los locales.	Apropiado.	Apropiado.	Similar.
4	Iluminación.	Buena.	Buena.	Similar.
5	Ruido.	Mínimo, sin interferencias.	Mínimo, sin interferencias.	Similar.
6	Ventilación.	Adecuada.	Adecuada.	Similar.
7	Agua.	Sí.	Sí.	Similar.
8	Alimentación.	Apropiada.	Apropiada.	Similar.
9	Servicios sanitarios.	Buen estado.	Buen estado.	Similar.
10	Mobiliario.	Apropiado y en buen estado.	Apropiado y en buen estado.	Similar.
11	Pizarra.	Buena.	Buena.	Similar.
13	Horario docente.	Bien balanceado.	Bien balanceado.	Similar.

Como se observa en la tabla, al hacer la comparación de los indicadores en los grupos de control y de experimento, no se corre el riesgo de que alguno de ellos vaya a influir negativamente en los resultados del cuasi-experimento.

ANEXO 13

Encuesta aplicada a maestros de Inglés de 6^{to} grado durante el estudio exploratorio.

Objetivo: Evaluar el volumen de información que tienen los maestros de Inglés de 6^{to} grado de la escuela primaria, acerca de la didáctica para la enseñanza de la competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Rapport: Estimado maestro, se está realizando un estudio acerca de la didáctica utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua inglesa en la escuela primaria, y se quiere conocer la información que Ud. al respecto posee. No es necesaria su identificación. ¡Gracias por su colaboración!

Datos generales.

- 1.1. Edad: _____.
- 1.2. Sexo: _____.
- 1.3. Calificación profesional: _____.
- 1.4. Fecha de graduación: _____.
- 1.4.1. De la Escuela Formadora de Maestros Primarios: _____.
- 1.4.2. Del ISP. : _____.
- 1.5. Años de servicio en Educación: _____.
- 1.6. Años de servicio en la Educación Primaria: _____.
- 1.7. Superación de post-grado.
- 1.7.1. Cantidad de cursos realizados: _____.
- 1.7.2. Tipos de curso: _____.
- 1.7.3. Estudios actuales: _____.

Sobre los fundamentos teóricos.

- 2.1. Mencione la(s) ciencias que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa:
- 2.2. Mencione los principios o exigencias que sustentan la didáctica que Ud. utiliza en las clases de Inglés.
- 2.3. Refiérase a los fundamentos o principios metodológicos que sustentan la didáctica, que Ud. utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.
- 2.4. Diga cuáles son las categorías didácticas que Ud. tiene en cuenta al planificar y dar una clase de Inglés.
- 2.5. Refiérase al contenido fundamental de su clase.

Muchas gracias.

Fecha: _____.

Anexo 14

Tabulación de los datos de la encuesta aplicada a los maestros durante el estudio exploratorio.

Aspectos	Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
1. Datos generales.	1.1. Población.	141	100%
	1.2. Muestra.	95	67,4%
	1.3. Edad.		
	• Mayor edad.	29	
	• Menor edad.	25	
	• Promedio de edad.	27,1 años.	
	1.4. Sexo.		
	• Masculino.	23	24,2%
	• Femenino.	72	75,8%
	1.5. Calificación profesional.		
2. Sobre los fundamentos teóricos.	• Licenciados en Educación.	89	93,7%
	• Licenciados en Educación Primaria.	91	95,8%
	1.6. Años de servicio.		
	• En Educación.		
	Mayor tiempo.	11	
	Menor tiempo.	8	
	Promedio de años.	9,3	
	• En la Enseñanza Primaria.		
	Mayor tiempo.	11	
	Menor tiempo.	8	
	Promedio de años.	9,3	
	1.7. Superación postgraduada.		
	• No han pasado cursos.	71	74,7%
	• Han pasado un curso.	22	23,2%
	• Han pasado dos cursos o más.	2	2,1%
	2.1. Ciencias que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.		
	• Las identifican todas.	0	0%
	• Algunas de las ciencias.	3	3,2%
	• Ninguna ciencia.	92	96,8%
	2.2. Principios o exigencias que sustentan la didáctica de la lengua inglesa.		
	• Los identifican todos.	0	0%
	• Identifican algunos.	7	7,4%
	• No identifican ninguno.	88	92,6%
	2.3. Fundamentos metodológicos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje del inglés.		
		0	0%
		0	0%
		95	100%

	• Los identifican todos. • Identifican algunos. • No identifican ninguno	0 21 74	0% 22,1% 77,9%
2.4.	Categorías didácticas. • Las identifican todos. • Identifican algunas. • No identifican ninguna.		

Posibles respuestas:

2.1. Ciencias que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.

- Filosofía de la Educación.
- Sociología de la Educación.
- Psicología Educativa.
- Lingüística.
- Pedagogía.

2.2. Principios o exigencias que sustentan la didáctica de la lengua inglesa.

- Principio del carácter científico del aprendizaje.
- Principio del carácter educativo de la enseñanza.
- Principio de la sistematicidad.
- Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.
- Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto.
- Principio de la asequibilidad.
- Principio de la solidez de los conocimientos.
- Principio del carácter consciente y de la actividad independiente de los estudiantes.
- Principio de la vinculación de lo individual y lo colectivo

2.3. Fundamentos metodológicos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

- Concepción de la lengua como medio de comunicación.
- La orientación práctica de los objetivos.
- La consideración de la lengua materna de los alumnos.
- La funcionalidad como criterio rector para la selección del material lingüístico.
- El reconocimiento de la primacía del lenguaje oral.
- La división de la enseñanza en etapas claramente diferenciadas y la consecuente disposición concéntrica del material.

- La presentación temático-situacional del material didáctico.

2.4. Categorías didácticas.

- Objetivos.
- Contenidos.
- Métodos y procedimientos.
- Medios o recursos didácticos.
- Evaluación.
- Formas de organizar el proceso.

ANEXO 15

Guía para la observación de clases utilizada durante el estudio exploratorio.

OBJETIVO: Valorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua inglesa, que dirigen los maestros de Inglés de 6^{to} grado de la escuela primaria.

Variable: Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Indicadores a medir, según lo establecido en la resolución Ministerial 85 de 1999.

Estos fueron readaptados por el autor, al contexto de la clase de Inglés.

- **Dominio de objetivos y contenidos.**
- **Motivación y orientación que se logra en la clase.**
- **Diseño de la tarea docente y dirección de las acciones ejecutoras en los niños durante la clase.**
- **Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje.**
- **Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.**
- **Implementación de acciones dirigidas a la esfera afectivo-volitiva.**

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA CLASE.

I. Datos generales.

Escuela: _____. 2. Municipio: _____.
Grupo: _____ 4. Matrícula: _____. 5. Asistencia: _____.

Rapport:

Estimado maestro(a), un grupo de investigadores del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río realiza una investigación pedagógica, con el objetivo de hacer propuestas que mejoren la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Educación Primaria. Su contribución es de vital importancia. Por tanto, le pedimos nos conceda la posibilidad de observar su clase. La clase no será evaluada, ni comentada con otros colegas sus resultados. Siéntase tranquilo durante el proceso de observación y haga lo que siempre Ud. está acostumbrado a hacer. ¡Muchas gracias!

II. Momento de observación del proceso de dirección.

Para esto, el observador utilizará las siguientes preguntas:

1. ¿Tiene dominio el maestro de los objetivos de la clase?
- 1.1. ¿Los objetivos propuestos están diseñados en función de la competencia comunicativa y del trabajo educativo?
- 1.2. ¿Las tareas docentes se corresponden con los objetivos?
- 1.3. ¿Es visible en el desarrollo de la clase cuál es el objetivo de cada actividad?
- 1.4. ¿Existe un balance entre las habilidades lingüísticas, es decir, se trabajan integradamente?
- 1.5. ¿Se trabajan los elementos lingüísticos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos?
- 1.6. ¿Las tareas docentes están bien concebidas?

2. ¿El maestro realiza actividades que propician la motivación del alumno durante toda la clase?
 - 2.1. ¿Logra el maestro que el alumno se implique en la actividad de la clase a partir del significado que tiene para él el contenido que se trabaja?
 - 2.2. ¿Logra que la mayoría de los alumnos estén motivados durante toda la clase?
 - 2.3. ¿Conoce el maestro el nivel de desarrollo actual del alumno, para de ahí proyectar acciones que conlleven a un nuevo aprendizaje?
 - 2.4. ¿Estimula en el alumno el uso de estrategias de aprendizaje?
3. ¿Transita la tarea docente por los momentos de orientación, ejecución y control de forma clara y evidente?
 - 3.1. ¿Requieren los alumnos de nuevas explicaciones para ejecutar las tareas docentes?
 - 3.2. ¿El maestro dentro de la clase propicia la realización de tareas con diferentes tipos de órdenes?
 - 3.3. ¿Propone tareas diferenciadas atendiendo a las posibilidades de cada alumno?
 - 3.4. ¿Se observan durante la ejecución y el control de las tareas docentes transformaciones en los alumnos?
4. ¿Los alumnos se autoevalúan y coevalúan durante la clase?
 - 4.1. ¿Reflexionan los alumnos sobre el proceso de aprendizaje?
 - 4.2. ¿Propicia la forma de evaluación que utiliza el maestro el crecimiento personal del alumno y del colectivo de alumnos?
 - 4.3. ¿Permite el proceso de evaluación conocer las fortalezas e insuficiencias de los alumnos?
5. ¿Existe una adecuada comunicación entre el maestro y los alumnos?
 - 5.1. ¿Se utiliza la lengua inglesa en la mayor parte de la clase?
 - 5.2. ¿Se aprecia un ambiente relajado y cordial durante la clase?
 - 5.3. ¿Se le permite al alumno expresar lo que siente y piensa?
 - 5.4. ¿Se admite que el alumno realice actividades a partir de iniciativas propias y de su creatividad?
 - 5.5. ¿Las tareas docentes están vinculadas con otras áreas del saber?
 - 5.6. ¿Se atiende durante la clase la formación de hábitos de cortesía y normas de comportamiento social?
 - 5.7. ¿Se observa durante la clase un comportamiento del alumno acorde con su edad?
6. ¿Cómo evalúa la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje?

ANEXO 16

Resultados de las clases observadas en el grupo de control

Etapa	Clases	Indicadores					Eval. Integral
		1	2	3	4	5	
S e p t / d i c	1	M	M	M	M	M	M
	2	M	M	M	M	R	M
	3	M	M	M	M	M	M
	4	R	M	M	M	R	M
	5	R	R	R	M	R	R
	6	R	R	M	M	R	M
	7	R	R	M	M	R	M
Tend.		M a R	M a R	M	M	R a M	M
E n e / m a r	8	R	R	M	M	R	M
	9	M	R	M	M	R	M
	10	M	R	M	M	R	M
	11	R	R	M	M	R	M
	12	M	R	M	M	R	M
Tend.		M	R	M	M	R	M
A b r / j u n	13	R	R	M	M	M	M
	14	R	R	M	M	R	M
	15	M	M	M	M	R	M
	16	R	R	M	M	R	M
	17	R	R	M	M	R	M
Tend.		R	R	M	M	R	M

ANEXO 17

Resultados de las clases observadas en el grupo experimental.

Etapas	Clases	Indicadores					Eval. Integral
		1	2	3	4	5	
S e p t / d i c	1	R	R	M	M	R	M
	2	R	R	R	R	R	R
	3	R	R	R	R	R	R
	4	B	B	R	R	R	R
	5	B	B	B	R	B	B
	6	R	B	R	R	B	R
	7	B	B	B	B	B	B
	8	B	R	R	R	B	R
	9	B	B	B	B	B	B
	10	R	B	R	R	B	R
	11	B	B	B	B	B	B
	12	B	B	B	B	B	B
	13	B	B	B	R	B	B
	14	B	B	B	B	B	B
	15	B	B	B	B	B	B
Tend.		R a B	R a B	R a B	R	R a B	R a B
E n e / m a r	16	B	B	B	B	B	B
	17	B	B	B	B	B	B
	18	B	B	R	R	B	R
	19	B	B	B	B	B	B
	20	B	B	B	B	B	B
	21	B	B	B	B	B	B
	22	B	B	B	B	B	B
	23	B	B	B	B	B	B
	24	B	B	B	B	B	B
Tend.		B	B	B	B	B	B
A b r / j u n	25	B	B	B	B	B	B
	26	B	B	B	B	B	B
	27	B	B	B	B	B	B
	28	B	B	B	B	B	B
	29	B	B	B	B	B	B
	30	B	B	B	B	B	B
	31	B	B	B	B	B	B
	32	B	B	B	B	B	B
	33	B	B	B	B	B	B
Tend.		B	B	B	B	B	B

ANEXO 18

Tabulación de los datos referidos a la observación de clases durante el estudio exploratorio.

Nota: Se observaron 49 clases en total.

Indicadores	Ítems	Frecuen- cia abso- luta	Frecuen- cia relati- va
1. Dominio de objetivos y contenidos.	Hay dominio por el maestro de los objetivos de la clase.	5	10,2%
	Los objetivos propuestos están diseñados en función de la competencia comunicativa y del trabajo educativo.	3	6,2%
	Las tareas docentes se corresponden con los objetivos	9	18,4%
	Es visible en el desarrollo de la clase cuál es el objetivo de cada actividad.	0	0%
	Existe un balance entre las habilidades lingüísticas, es decir, se trabajan integradamente.	2	4,1%
	Se trabajan los elementos lingüísticos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos.	3	6,1%
	Las tareas docentes están bien concebidas.	5	10,2%
2. Motivación y orientación que se logra en la clase.	El maestro realiza actividades que propician la motivación del alumno durante toda la clase.	5	10,2%
	El maestro logra que el alumno se implique en la actividad de la clase a partir del significado que tiene para él el contenido que se trabaja.	0	0%
	Logra que la mayoría de los alumnos estén motivados durante toda la clase.	7	14,3%
	Conoce el maestro el nivel de desarrollo actual del alumno, para de ahí proyectar acciones que conlleven a un nuevo aprendizaje.	3	6,1%
	Estimula en el alumno el uso de es-	0	0%

	trategias de aprendizaje.		
3. Diseño de la tarea docente y dirección de las acciones ejecutoras en los niños durante la clase.	Transita la tarea docente por los momentos de orientación, ejecución y control de forma clara y evidente.	0	0%
	Requieren los alumnos de nuevas explicaciones para ejecutar las tareas docentes.	45	100%
	El maestro dentro de la clase propicia la realización de tareas con diferentes tipos de órdenes.	0	0%
	Propone tareas diferenciadas atendiendo a las posibilidades de cada alumno.	7	14,3%
	Se observan durante la ejecución y el control de las tareas docentes transformaciones en los alumnos.	29	59,2%
4. Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje.	Se considera al alumno, al grupo y a al maestro como los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0%
	Se concibe balanceadamente el trabajo individual, en parejas y en equipos.	0	0%
5. Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.	Los alumnos se autoevalúan y coevalúan durante la clase.	0	0%
	Reflexionan los alumnos sobre el proceso de aprendizaje.	0	0%
	Propicia la forma de evaluación que utiliza el maestro el crecimiento personal del alumno y del colectivo de alumnos.	0	0%
	Permite el proceso de evaluación conocer las fortalezas e insuficiencias de los alumnos.	0	0%
6. Implementación de acciones dirigidas a la esfera afectivo-volitiva.	Existe una adecuada comunicación entre el maestro y los alumnos.	3	6,1%
	Se utiliza la lengua inglesa en la mayor parte de la clase.	0	0%
	Se aprecia un ambiente relajado y		

	cordial durante la clase.	17	34,7%
	Se le permite al alumno expresar lo que siente y piensa.	0	0%
	Se admite que el alumnos realice actividades a partir de iniciativas propias y de su creatividad.	0	0%
	Las tareas docentes están vinculadas con otras áreas del saber.	0	0%
	Se atiende durante la clase la formación de hábitos de cortesía y normas de comportamiento social.	19	38,8%
	Se observa durante la clase un comportamiento del alumno acorde con su edad.	39	79,6%

ANEXO 19

Prueba pedagógica aplicada como parte de los estudios exploratorio, piloto y de exploración empírica de factibilidad práctica.

Objetivo: Constatar en la práctica pedagógica las transformaciones que en el orden del aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa lograron los alumnos de 6^{to} grado.

Indicadores de medida:

- Competencia comunicativa integral en las habilidades lingüísticas de expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y escritura.

Objetivos a evaluar:

- Evaluar el nivel de desarrollo alcanzado en la habilidad de expresión oral al expresarse de forma dialogada, utilizando las funciones comunicativas estudiadas, tales como: saludarse; preguntarse y responderse mutuamente como están; preguntar y ofrecer información personal básica acerca de sus nombres, edad, escuela y grado, miembros de la familia, sobre la casa, las ropas y pertenencias preferidas; responder a las preguntas de su compañero y despedirse, de modo que conlleve a correctos hábitos de cortesía y comportamiento, a apreciar el valor estético de las cosas, a la responsabilidad ante el estudio al tener una preparación adecuada para el examen y un sentimiento positivo hacia la familia, entre otros aspectos.
- Comprobar si son capaces de demostrar comprensión global y detallada, al escuchar un diálogo en la lengua inglesa, a través de tareas docentes diseñadas al respecto.
- Verificar si son capaces de demostrar comprensión detallada de un texto escrito, por medio de diferentes tareas docentes.
- Evaluar el nivel de desarrollo alcanzado en la habilidad de escritura, a partir de la redacción de una tarjeta postal, con la finalidad de felicitar a alguien.

Situaciones comunicativas para evaluar la expresión oral:

1. Se utilizarán dos láminas que contengan la descripción de personas. Cada alumno tendrá en su poder una lámina, que el otro no verá, y se harán preguntas uno al otro con sus respectivas respuestas, para tratar de adivinar el contenido de cada lámina.
2. Estamos en temporada de playa. Es domingo y tus padres te llevan a Bailén. Sostengan una conversación en la que pueden utilizar las siguientes funciones comunicativas:
 - Saludarse.
 - Preguntar y responder cómo se sienten.
 - Preguntar y responder sobre características de su familia.
 - Describir las ropas que usan en la playa.
 - Despedirse.
3. Te encuentras con un ex - compañero(a) de escuela, que en estos momentos cursa el séptimo grado en la secundaria básica para la cual tú vas a estudiar el curso próximo. Establezcan una conversación, en la que pueden usar las siguientes funciones comunicativas:
 - Saludarse.
 - Preguntarse y responderse cómo se sienten.
 - Describir miembros de la familia.
 - Hablar sobre las preferencias de ropas y deportes.
 - Despedirse.

Los alumnos por afinidad buscarán al compañero(a) para hacer el diálogo. Se les darán alrededor de 15 minutos para que preparen la exposición. El maestro creará una atmósfera relajada y de confianza,

siempre con el ánimo de colaborar con los alumnos. El alumno, al azar, escogerá una de las situaciones que estará en la mesa de la maestra.

Como parte del contenido del examen, el evaluador o evaluadores preguntarán qué estrategias siguieron en el momento de preparación y en el de ejecución del examen. Esta información la expondrán en español.

Para el examen de comprensión auditiva se utilizarán las siguientes tareas docentes.

Task 1. You are going to listen to a dialogue entitled **A Visit to Viñales**.

1.1. Try to guess what the conversation might be about? You may use Spanish to answer.

1.2. What strategies did you use to answer the task? You may use Spanish to answer.

Task 2. Listen to the dialogue twice in order to:

2.1. Say the characters' names.

2.2. Where the conversation takes place.

2.3. When the conversation takes place.

2.4. What the conversation is about.

2.5. What strategies did you use to answer the task? You may answer in Spanish.

Task 3. Listen to the conversation again. Write whether the following statements are true (T), false (F) or not said (NS).

1. Sixth grade students are going to a camping next week. _____

2. Susan and Robert are very impressed about the place they are going to stay. _____

3. Their parents like Dos Hermanas camping site. _____

4. Their parents are in favor of their visit to the camping: _____

5. Susan and Robert decide to stay at the tent there at the camping: _____

6. What strategies did you follow to answer the task? You may use Spanish to answer.

Dialogue.

A Visit to Viñales

Robert and Susan are talking about the week-end activities during the break-time at school. Robert comments to her that this week-end, 6th grade students are going to Dos Hermanas camping site in Viñales. Listen to their conversation.

Robert: Hi, Susan. Are you ready for the camping to Viñales next week-end?

Susan: What?! A camping to Viñales! What place are we going to visit?

Robert: Dos Hermanas camping site.

Susan: It's a wonderful idea!

Robert: I think so too.

Now, they are at the camping site.

Susan: Do you enjoy this place, Robert?

Robert: Yes, of course. It's nice. Look around you.

Susan: It's really impressive. Everything is natural.

Robert: Well, I invite you for a walk.

Susan: Let's go.

Para el examen de comprensión de lectura se utilizarán las siguientes tareas docentes.

Task 1. The following words and expressions were taken from the text you are going to read.

Words and expressions: neighborhood, where I live, clean, buildings, apartment, enjoy living.

1.1. Try to guess what the text might be about using as reference the words and expressions.

1.2. What strategies did you follow to answer the task? You may use Spanish to answer.

Task 2. Write an X before the idea you think best summarizes the content of the text. You have a minute to read and answer the task.

2.1. ____ A description about my neighborhood.

2.2. ____ How the people in my neighborhood live.

2.3. ____ The streets which cross my neighborhood.

2.4. What strategies did you follow to respond the task? You may use Spanish.

Task 3. Write an X before the ideas you think are present in the text.

3.1. ____ The name given to the place where I live.

3.2. ____ Some characteristics about my neighborhood.

3.3. ____ What people like to do at my neighborhood.

3.4. ____ The distance I live from different places in my neighborhood.

3.5. ____ What I feel about the place I live.

3.6 Write the strategies you followed to respond the task. You may use Spanish to respond.

Text:

My Neighborhood

Hermanos Cruz neighborhood is where I live. I like this place very much because it is a clean place. There are many buildings in it. I live in one of them. They are from different types. Mine is rather small. My apartment is small too, but very comfortable.

There are many important places in it, which permit us to live in it comfortably. Almost every place is near my house, but there are some which I take my bike to go.

Finally, I really enjoy living at Hermanos Cruz neighborhood.

Para el examen de escritura, se tendrá en cuenta la siguiente tarea docente:

Task: You have a pen friend in an other province. His/her birthday will be soon.

- Write a postcard congratulating him / her.

ANEXO 20

Clave y norma de calificación para la prueba pedagógica aplicada en el marco de los estudios exploratorio, piloto y de exploración empírica de factibilidad práctica.

Para la expresión oral: (50 puntos)

Los evaluadores tendrán en consideración las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa integral: la competencia cognitiva, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, la competencia discursiva, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental. Con tal propósito, se utilizará la siguiente tabla:

N ^{ro.}	Alumno(a)	Cog.	Ling.	S/L.	Est.	Disc.	S/C.	Apr.	Af.	Comp.	Eval.
1.											
2.											
3.											
X											

Simbología:

Cog.: Competencia cognitiva.

Ling.: Competencia lingüística.

S/Ling.: Competencia sociolingüística.

Est.: Competencia estratégica.

Disc.: Competencia discursiva.

Ap. : Competencia de aprendizaje.

Af.: Competencia afectiva.

Comp.: Competencia comportamental.

Clave y norma de calificación:

Los elementos a evaluar en cada una de las competencias están precisados en el **anexo 7**.

- El/la alumno(a) que se ajuste con precisión a todas las direcciones de la competencia comunicativa obtendrá la calificación de **excelente**, que oscila entre 45 y 50 puntos.
- El/la alumno(a) que se ajuste con precisión a la mayoría de las direcciones de la competencia comunicativa, sin afectar la comunicación, obtendrá la calificación de **bien** que oscila entre 40 y 44,5 puntos.
- El/la alumno(a) que cometa imprecisiones en las direcciones de la competencia comunicativa, pero sin afectar la comunicación, obtendrá la calificación de **regular**, que oscila entre 30 y 39,5 puntos.
- El/la alumno(a) que no se ajuste a las direcciones de la competencia comunicativa, obtendrá la calificación de **mal** que oscila entre 0 y 29 puntos.

Correspondencia entre las categorías cualitativas y cuantitativas:

- **Excelente:** entre el 90 y el 100 % correcto
- **Bien:** entre el 80 y el 89 % correcto
- **Regular:** entre el 60 y 79 % correcto.
- **Mal:** entre el 0 y 59 % correcto.

Para la comprensión auditiva: (30 puntos).

Clave y norma de calificación.

Task 1. 8 puntos.

1.1. 6 puntos.

1.2 . 2 punto.

Se acepta cualquier predicción que esté relacionada con el título del diálogo

Se acepta cualquier estrategia y táctica que sirva para responder la tarea docente.

Task 2. 10 puntos.

- 2.1. Robert and Susan. 2 puntos.
- 2.2. At school and at Dos Hermanas camping site. 2 puntos.
- 2.3. At break-time. 2 puntos.
- 2.4. What they are going to do next week-end. (O cualquier otra respuesta coherente). 2 puntos
- 2.5. Cualquier estrategia y táctica que sirva para responder la tarea docente. 2 puntos.

Task 3. 12 puntos.

- 3.1. T 2 puntos.
- 3.2. T 2 puntos.
- 3.3. NS 2 puntos.
- 3.4. T 2 puntos.
- 3.5. F 2 puntos.
- 3.6. Aceptar cualquier estrategia y táctica que se pueda usar para resolver la tarea docente. 2 puntos.

Para la comprensión de lectura: (10 puntos).

Clave y norma de calificación.

Task 1. 2 puntos.

- 1.1. 1 punto. Aceptar cualquier predicción lógica relacionada con las palabras y expresiones.
- 1.2. 1 punto. Aceptar cualquier estrategia y táctica que sirva para hacer las predicciones.

Task 2. 2 puntos.

- 2.1. X 1 punto.
- 2.2. ____
- 2.3. ____
- 2.4. Aceptar cualquier estrategia y táctica que sirva para resolver la tarea docente. 1 punto.

Task 3. 6 puntos.

- 3.1. X 1 punto.
- 3.2. X 1 punto.
- 3.3. ____ 1 punto.
- 3.4. X 1 punto.
- 3.5. X 1 punto.
- 3.6. Aceptar cualquier estrategia que sirva para resolver la tarea docente. 1 punto.

Para el examen de escritura. (10 puntos)

Clave y norma de calificación:

Los elementos a evaluar en cada una de las competencias están precisados en el **anexo 6**, los cuales deben ser adaptados a la escritura.

- El/la alumno(a) que se ajuste con precisión a todas las direcciones de la competencia comunicativa obtendrá la calificación de **excelente**, que oscila entre 9 y 10 puntos.
- El/la alumno(a) que se ajuste con precisión a la mayoría de las direcciones de la competencia comunicativa, sin afectar la comunicación, obtendrá la calificación de **bien** que oscila entre 8 y 8,9 puntos.
- El/la alumno(a) que cometa imprecisiones en las direcciones de la competencia comunicativa, pero sin afectar la comunicación, obtendrá la calificación de **regular**, que oscila entre 6 y 7,9 puntos.

- El/la alumno(a) que no se ajuste a las direcciones de la competencia comunicativa, obtendrá la calificación de **mal** que oscila entre 0 y 5,9 puntos.

Correspondencia entre las categorías cualitativas y cuantitativas:

- **Excelente:** entre el 90 y el 100 % correcto
- **Bien:** entre el 80 y el 89 % correcto
- **Regular:** entre el 60 y 79 % correcto.
- **Mal:** entre el 0 y 59 % correcto.

Tabla para los evaluadores del examen escrito, donde aparecen las dimensiones de la competencia comunicativa que deben evaluarse. Deberán evaluar primero cualitativamente y después convertirlo en cuantitativo a partir de la conversión sugerida.

N ^{ro} .	Alumno(a)	Cog.	Ling.	S/L.	Est.	Disc.	S/C.	Apr.	Af.	Comp.	Eval.
1											
2											
3											
X											

Simbología:

Cog.: Competencia cognitiva.

Ling.: Competencia lingüística.

S/Ling.: Competencia sociolingüística.

Est.: Competencia estratégica.

Disc.: Competencia discursiva.

Ap. : Competencia de aprendizaje.

Af.: Competencia afectiva.

Comp.: Competencia comportamental.

Válido para todo el examen:

Cuando el estudiante cometa errores ortográficos, gramaticales o de puntuación en la lengua inglesa se le rebajará 0,25 punto por cada uno no repetido. Si se produce el error en la lengua materna se le rebajará 0,5 punto.

La nota final a otorgar a cada alumno se dará en números redondos.

ANEXO 21

Resultados de la prueba pedagógica aplicada en el estudio piloto.

Alumno	Estudio Piloto									
	Grupo Control					Grupo de Experimento				
	Aud. (30)	E.O. (50)	Lect. (10)	Esc. (10)	Total (100)	Aud. (30)	E.O. (50)	Lect. (10)	Esc. (10)	Total (100)
1	17	31	7	6	61	28	47	9	8	92
2	19	33	6	3	61	26	43	8	7	84
3	16	30	6	6	58	29	47	9	8	93
4	16	27	6	5	54	27	45	10	9	91
5	18	29	5	3	55	24	41	7	8	80
6	21	33	6	6	66	27	44	9	7	87
7	17	29	6	3	55	25	42	9	8	84
8	21	34	7	6	68	29	48	8	9	94
9	21	35	7	3	66	23	41	7	7	78
10	19	30	2	5	56	21	36	7	6	70
11	15	25	6	5	51	25	43	8	7	83
12	22	37	6	2	67	23	38	7	7	75
13	19	31	5	6	61	29	49	10	9	97
14	21	36	6	5	68	28	49	9	10	96
15	15	26	5	5	51	28	47	8	7	90
16	20	33	7	5	65	29	47	8	7	91
17	17	27	6	6	56	25	43	9	6	83
18	17	28	6	3	54	29	48	9	9	95
19	19	34	6	5	64	26	45	7	9	87
20						29	47	10	9	95
Total	350	588	111	88	1137	530	890	168	157	1745
Media	18,4	30,9	5,8	4,6	59,8	26,5	44,5	8,4	7,9	87,3

ANEXO 27

Resultados de la prueba pedagógica aplicada en el estudio de exploración

final.

GRUPO ALUMNO	Cuasi - experimento									
	Grupos de control					Grupos de experimento				
	Aud.	E.O.	Lect.	Esc.	Total	Aud.	E.O.	Lect.	Esc.	Total
	(30)	(50)	(10)	(10)	(100)	(30)	(50)	(10)	(10)	(100)
1	20	33	6	4	63	27	45	10	9	91
2	26	41	8	5	80	29	48	10	10	97
3	21	35	6	5	67	26	44	8	7	85
4	23	38	6	6	73	30	49	10	10	99
5	19	32	6	4	61	29	48	9	7	93
6	18	31	6	6	61	30	49	10	10	99
7	24	39	7	5	75	27	45	9	10	91
8	18	29	5	4	56	29	48	10	10	97
9	17	27	5	5	54	26	42	8	7	83
10	26	42	7	5	80	30	50	10	9	99
11	23	37	5	4	69	27	44	9	9	89
12	24	40	7	5	76	29	48	7	10	94
13	20	33	6	6	65	30	47	10	7	94
14	19	31	5	4	59	26	43	10	9	88
15	22	35	6	6	69	27	48	10	10	95
16	19	32	6	4	61	30	48	10	9	97
17	21	37	7	5	70	30	49	10	7	96
18	17	25	5	3	50	24	45	9	7	85
19	23	39	5	5	72	29	48	10	10	97
20	22	31	5	3	61	25	43	8	8	84
21	21	33	6	6	66	29	48	10	10	97
22	27	45	7	7	86	30	50	10	10	100
23	18	31	5	3	57	25	39	7	6	77
24	23	36	6	3	68	26	44	10	7	87
25	13	25	5	3	46	27	46	10	10	93
26	20	33	5	0	58	30	49	10	10	99
27	18	29	6	6	59	30	49	7	10	96
28	22	36	6	4	68	29	49	7	10	95
29	21	32	4	4	61	26	44	6	6	82
30	12	21	4	3	40	29	50	10	10	99
31	22	37	6	6	71	25	43	9	9	86
32	26	43	5	0	74	27	47	10	9	93
33	19	30	5	5	59	25	43	8	6	82
34	21	36	5	3	65	27	49	10	10	96
35	23	38	9	3	73	29	50	10	9	98

36	18	31	5	3	57	30	50	10	10	100
37	15	25	7	6	53	29	45	10	6	90
38	12	21	5	5	43	27	46	9	6	88
39	18	32	7	7	64					
Total	791	1301	227	171	2490	1060	1772	350	329	3511
Media	20.3	33.4	5.8	4.4	63.8	27.9	46.6	9.2	8.7	92.4

ANEXO 23

Guía de observación de clase ² utilizada durante los estudios piloto y de exploración empírica de factibilidad práctica.

OBJETIVO: Valorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, que dirigieron los docentes de Inglés de 6^{to} grado.

Se utilizó la guía propuesta por especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas publicada en el texto: **Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria**, pp. 105 a 110, adaptada a la enseñanza y al aprendizaje del idioma inglés, por el autor de este trabajo.

Variable: Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.

Indicadores a medir en el proceso de observación:

1. Dominio de objetivos y contenidos.
2. Motivación y orientación que se realiza en la clase.
3. Diseño de las tareas docentes y dirección de las acciones ejecutoras en los alumnos en el proceso de la clase.
4. Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.
5. Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda en la clase a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento.
6. Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

I. Datos generales.

1. Matrícula del grupo:
2. Asistencia del día:
3. % de asistencia:

Nota: En el **anexo 24** se presenta una hoja para el registro de los indicadores que aparecen a continuación.

II. Indicadores a medir.

1. Dominio de objetivos y contenidos.

- 1.1. Conoce el maestro los objetivos de la clase:
- 1.2. Los objetivos que se han propuesto se corresponden con los que deben ser:
- 1.3. Están formulados los objetivos en función de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa:
- 1.4. Las tareas que se proponen se corresponden con la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, con las habilidades lingüísticas, con las habilidades de estudio y con las habilidades de planificar, monitorear y evaluar el proceder de aprendizaje:
- 1.5. En el desarrollo de la clase se hace visible cuáles son sus objetivos:

A. Se puede concluir que el dominio de los objetivos por parte de la maestra es:

- 1.6. El tratamiento que hace el maestro de las habilidades lingüísticas y conceptos lingüísticos, así como de los procedimientos en la clase presenta:
- 1.7. El maestro utiliza la lengua inglesa como medio:
- 1.8. El maestro tiene una competencia comunicativa en la lengua inglesa:
- 1.9. El maestro aborda, durante la clase, elementos de la cultura nacional, local y de los pueblos de habla inglesa:
- 1.10. El vocabulario técnico del maestro presenta:
- 1.11. Las tareas docentes que se proponen a los alumnos presentan:

- 1.12. Las exigencias del maestro con el alumno, con respecto a cómo expresa en la clase sus ideas son:

B. Se puede concluir que el dominio del contenido por parte del maestro es:

C. EVALUACIÓN GLOBAL DEL INDICADOR DEL DOMINIO DE LOS OBJETIVOS Y LOS CONTENIDOS ES:

2. Motivación y orientación que realiza en la clase.

- 2.1. El maestro realiza actividades para propiciar la motivación del alumno en clase:
- 2.2. El maestro logra que el alumno se implique en la actividad a partir del significado que tiene para él el contenido de enseñanza:
- 2.3. El grado de motivación que se logra en la mayoría de los alumnos durante la clase es:
- 2.4. El maestro utiliza el vídeo, las láminas, los objetos reales, los títeres, las canciones infantiles, los juegos lingüísticos y el software para mantener motivados a los alumnos:

A. Se puede concluir que la motivación que el maestro logra durante la clase es:

- 2.5. El conocimiento que tiene el maestro sobre las condiciones previas que sus alumnos tienen para aprender lo nuevo es:
- 2.6. El maestro propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer:
- 2.7. El maestro propicia en el alumno el empleo de técnicas que facilitan el análisis previo de las condiciones de las tareas que se proponen en la clase, así como la taxonomía de las estrategias de aprendizaje, evitando con ello la tendencia ejecutora:
- 2.8. Las actividades de orientación que realiza el maestro con sus alumnos son:

B. Se puede concluir que la orientación que el maestro logra durante la clase es:

C. EVALUACIÓN GLOBAL DEL INDICADOR DE LA MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN POR PARTE DEL MAESTRO DURANTE LA CLASE ES:

3. Diseño de las tareas docentes y dirección de las acciones ejecutoras en los alumnos en el proceso de la clase.

- 3.1. Entre las acciones de orientación y ejecución realizadas por el alumno se apreció que la correspondencia fue:
- 3.2. Los alumnos al ejecutar requieren de nuevas explicaciones por el maestro:
- 3.3. El maestro dentro de la clase propicia la realización de tareas con diferentes tipos de órdenes:
- 3.4. En la clase, el maestro organiza las actividades:
- 3.5. Propone tareas diferenciadas atendiendo a las posibilidades de desarrollo de cada alumno:
- 3.6. La actividad desplegada por el alumno en la etapa ejecutora mostró que el nivel de adquisición logrado por ellos durante la clase fue:
- 3.7. La metodología para abordar la competencia comunicativa integral y las habilidades lingüísticas fue:

A. EVALUACIÓN GLOBAL DE DISEÑO DE TAREAS DOCENTES Y DE LA DIRECCIÓN QUE REALIZA EL MAESTRO DE LAS ACCIONES EJECUTORAS DE LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE LA CLASE:

4. Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.

- 4.1. Las actividades de control del aprendizaje en la clase la realiza:
- 4.2. Las formas de control que utilizó el maestro fueron:
- 4.3. El control que realizó le permitió conocer con respecto al grupo:
- 4.4. El control que realizó le permitió conocer con respecto a los alumnos:
- 4.5. El control que realizó le permitió conocer con respecto a sus alumnos:
- 4.6. En el desarrollo de la clase se reorientó la actividad que se estaba realizando, a partir de la información que se iba obteniendo:

A. Se puede concluir que el control que ejerce el maestro, sobre el aprendizaje de los alumnos durante la clase es:

- 4.7. En la clase se observa que los alumnos se organizan para hacer acciones de control por parejas o colectivo:
- 4.8. Con respecto a algunas formas de autocontrol que pueden ser utilizadas por los alumnos:

B. Se puede concluir que el control y el autocontrol que propicia el maestro en sus alumnos durante la clase es:

C. EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS ACTIVIDADES DE CONTROL QUE REALIZA EL MAESTRO ASÍ COMO LAS DE CONTROL Y AUTOCONTROL QUE PROPICIA EN SUS ALUMNOS DENTRO DE LA CLASE ES:

5. Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda en la clase a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento.

Clima emocional y concreción en la clase del carácter flexible, democrático y creador con el que dirige el proceso.

5.1. La comunicación que establece el maestro con el alumno es:

5.2. El ambiente o clima que se aprecia en la clase es:

5.3. En los diferentes momentos de la clase, el maestro da la posibilidad a los alumnos de expresar lo que piensan y sienten:

5.4. El maestro permite y propicia que los alumnos realicen actividades por su propia iniciativa y creatividad:

5.5. El maestro permite y propicia que los alumnos argumenten sus afirmaciones, sin anticiparse a sus juicios y razonamientos:

A. Se puede concluir que el clima que propicia el maestro durante la clase y la forma en que concreta el proceso de aprendizaje con un carácter flexible, democrático y creador es:

5.6. En el diseño y desarrollo de la clase, la inclusión de aspectos de los ejes transversales en correspondencia con el contenido de ella se realizó:

5.7. En la clase, el maestro atiende a la formación de hábitos y normas de comportamiento en sus alumnos:

5.8. Los alumnos muestran durante la clase un comportamiento:

A. Se puede concluir que la ocupación del maestro por la formación de hábitos y la adquisición de normas de comportamiento en sus alumnos durante la clase es:

B. EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS FORMAS QUE UTILIZA LA MAESTRA PARA DIRIGIR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DURANTE LA CLASE, SU OCUPACIÓN Y LOGROS EN LA FORMACIÓN DE HáBITOS Y DE NORMAS DE COMPORTAMIENTO EN SUS ALUMNOS ES:

6. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje de la competencia comunicativa integral por los alumnos.

6.1. El vídeo es utilizado:

6.2. El maestro garantiza una imagen televisiva con calidad, en la que el sonido y los diálogos se escuchan con claridad:

6.3. El maestro crea un clima psicológico favorable para la observación del vídeo:

6.4. El maestro orienta a los alumnos adoptar una posición correcta ante el televisor:

6.5. Los alumnos poseen una guía con tareas orientadoras y precisas para los diferentes momentos de la actividad (antes, mientras y después del visionaje):

6.6. El maestro garantiza los materiales necesarios para un aprendizaje efectivo de la competencia comunicativa integral a través del vídeo:

6.7. El maestro regula y evalúa la comprensión del material de estudio en dependencia de las posibilidades y la reacción de los alumnos:

6.8. El maestro propicia la toma de notas y la concentración del alumno en aspectos de interés de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa durante la observación del vídeo:

6.9. El maestro realiza acciones que le permiten a los alumnos utilizar las estrategias de aprendizaje diseñadas para el uso del vídeo:

6.10. Se conciben y realizan actividades para ejercitar los contenidos de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa presentados en el vídeo:

6.11. El maestro realiza acciones de atención diferenciada con los alumnos que no se apropiaron de algunos de los contenidos del vídeo:

- 6.12. El maestro propicia la interacción alumno-alumno, maestro-alumno y alumno-vídeo durante la clase:
- 6.13. El maestro propicia la valoración de los elementos socioculturales presentados en el vídeo:
- 6.14. El maestro realiza acciones que le permiten a los alumnos desarrollar los procesos lógicos del pensamiento:
- 6.15. El maestro realiza acciones para que los alumnos resuman el contenido de la clase:
- 6.16. El maestro orienta tareas extraclase a partir del uso del software **Rainbow**, para apoyar el aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa:

A. Se puede concluir que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es:

B. VALORACIÓN GENERAL DE LA CLASE:

Criterios utilizados para otorgar las categorías B, R o M en cada uno de los indicadores.

1. Dominio de objetivos y contenidos.

Se otorga **B** cuando:

- El maestro conoce los objetivos de la clase y estos se formulan en correspondencia con los contenidos de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.
- Las tareas que se proponen se corresponden con los elementos de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa, con las habilidades lingüísticas, con las habilidades de estudio, con las habilidades para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje y con los conceptos correspondientes.
- La competencia comunicativa del maestro en la lengua inglesa y en la lengua materna sea apropiada.

Se otorga **R** cuando:

- Los objetivos de la clase se logran parcialmente, debido a problemas en su formulación y a la no total correspondencia con los contenidos de las dimensiones de la competencia comunicativa integral.
- Existan errores mínimos en la competencia comunicativa del maestro y no interfieran en el contenido de la clase.

Se otorga **M** cuando:

- Los objetivos de la clase no se cumplen, debido a su incorrecta formulación y a la no correspondencia con los contenidos de las dimensiones de la competencia comunicativa integral.
- Existan errores en la competencia comunicativa del maestro.

2. Motivación y orientación que realiza en la clase.

Se otorga **B** cuando:

- El maestro realiza actividades que propician la motivación de la mayoría de los alumnos en clase y logra que se impliquen en la actividad a partir del significado que tienen para ellos el contenido de enseñanza.
- El maestro utiliza el vídeo, las láminas, los objetos reales, los títeres, las canciones infantiles, los juegos lingüísticos y el software para mantener motivados a los alumnos.

Se otorga **R** cuando:

- La motivación y la orientación que logra el maestro en el aula no se mantiene durante toda la clase y pueda existir algún alumno desmotivado en algún momento.

Se otorga **M** cuando:

- El maestro no logra la motivación y orientación durante la clase.

3. Diseño de las tareas docentes y dirección de las acciones ejecutoras en los alumnos en el proceso de la clase.

Se otorga **B** cuando:

- Las tareas docentes están en función de la competencia comunicativa integral y las acciones de orientación y ejecución realizadas por el maestro y los alumnos conllevan al cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Las tareas docentes se diseñen y ejecuten a partir de las características individuales y del grupo.

Se otorga **R** cuando:

- La mayoría de las tareas docentes están en función de la competencia comunicativa integral y las acciones de orientación y ejecución hacen que la mayoría de los alumnos logren los objetivos propuestos.
- El maestro, en lo fundamental, considere las características individuales y del grupo durante el proceso de aprendizaje.

Se otorga **M** cuando:

- Las tareas docentes no se correspondan con los contenidos de la competencia comunicativa integral y las acciones de orientación y control no logren el cumplimiento de los objetivos propuestos.

4. Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.

Se otorga **B** cuando:

- Las actividades de control y autocontrol del aprendizaje en la clase permiten que el maestro y los propios alumnos conozcan sus fortalezas y debilidades.
- Los alumnos analizan sus resultados en el aprendizaje de forma individual y colectiva.

Se otorga **R** cuando:

- Las actividades de control y autocontrol del aprendizaje en la clase no se realicen con la sistematicidad requerida, de modo que la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje no sea lo efectivo que se quiera.

Se otorga **M** cuando:

- No se promuevan acciones de control y autocontrol que permitan retroalimentar al maestro y a los alumnos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda en la clase a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento.

Se otorga **B** cuando:

- Los procedimientos utilizados por el maestro para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje crean un adecuado clima emocional a partir del carácter flexible, democrático y creador del proceso, que favorecen la formación de valores y correctos modos de actuación en los alumnos.

Se otorga **R** cuando:

- Los procedimientos utilizados por el maestro para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje no logren crear durante todo el tiempo de la clase un adecuado clima emocional a partir del carácter flexible, democrático y creador del proceso, que favorezcan la formación de valores y correctos modos de actuación en los alumnos.

Se otorga **M** cuando:

- Los procedimientos utilizados por el maestro para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje no logren crear un adecuado clima emocional a partir del carácter flexible, democrático y creador del proceso, que favorezcan la formación de valores y correctos modos de actuación en los alumnos.

6. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje de la competencia comunicativa integral por los alumnos.

Se otorga **B** cuando:

- El maestro hace un uso apropiado del vídeo y del software educativo, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa.

Se otorga **R** cuando:

- El maestro utilice el vídeo y el software educativo, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa, pero sin la efectividad requerida.

Se otorga **M** cuando:

- El maestro hace un uso inadecuado del vídeo y del software o desaprovecha los momentos claves para su uso.

ANEXO 24

Hoja de registro de datos de la observación de clases.

I. Datos generales.

4. _____.
2. _____.
3. _____.

II. Indicadores a medir.

7. Dominio de objetivos y contenidos.

- 7.1. Bien: _____. Regular: _____. Mal: _____.
- 7.2. Todos: _____. Algunos: _____. Ninguno: _____.
- 7.3. Sí: _____. No: _____.
- 7.4. Sí: _____. No: _____.
- 7.5. Siempre: _____. Algunas veces: _____. Nunca: _____.

Bueno: _____. **Regular:** _____. **Malo:** _____.

- 7.6. Ningún error: _____. Algunos errores: _____. Muchos errores: _____.
- 7.7. Siempre: _____. Algunas veces: _____. Nunca: _____.
- 7.8. Alta: _____. Promedio: _____. Baja: _____.
- 7.9. Sí: _____. No: _____.
- 7.10. Ningún error: _____. Algunos errores: _____. Muchos errores: _____.
- 7.11. Ningún error: _____. Algunos errores: _____. Muchos errores: _____.
- 7.12. Adecuadas: _____. Poco adecuadas: _____. Nulas: _____.

C. Bueno: _____. **Regular:** _____. **Malo:** _____.

D. Bien: _____. **Regular:** _____. **Mal:** _____.

8. Motivación y orientación que realiza en la clase.

- 8.1. Durante toda la clase: _____. Sólo en algunos momentos de la clase: _____. Nunca: _____.
- 8.2. Bien: _____. Regular: _____. Mal: _____.
- 8.3. Alto: _____. Medio: _____. Bajo: _____.
- 8.4. Siempre: _____. Algunas veces: _____. Nunca: _____.

D. Buena: _____. **Regular:** _____. **Mala:** _____.

- 8.5. Bueno: _____. Regular: _____. Malo: _____.
- 8.6. Siempre: _____. Algunas veces: _____. Nunca: _____.
- 8.7. Siempre: _____. Algunas veces: _____. Nunca: _____.
- 8.8. Claras: _____. Confusas: _____. No las realiza: _____.

B. Buena: _____. **Regular:** _____. **Mala:** _____.

E. Buena: _____. **Regular:** _____. **Mala:** _____.

9. Diseño de las tareas docentes y dirección de las acciones ejecutoras en los alumnos en el proceso de la clase.

- 9.1. Buena: _____. Regular: _____. Mala: _____.
- 9.2. Nunca: _____. Algunas veces: _____. Siempre: _____.
- 9.3. Varias veces: _____. Pocas veces: _____. Nunca: _____.
- 9.4. En forma individual en interrelación con la forma colectiva: _____. Sólo en forma colectiva: _____. En parejas: _____. Sólo en forma individual: _____.
- 9.5. Siempre que es posible: _____. Pocas veces: _____. Nunca: _____.
- 9.6. Bueno: _____. Regular: _____. Malo: _____.
- 9.7. Correcta: _____. Tuvo algunas incorrecciones: _____. Incorrecta: _____.

B. Buena: _____. **Regular:** _____. **Mala:** _____.

10. Acciones de control y autocontrol que se realizan en la clase.

- 10.1. El maestro con el monitor: _____. El maestro solo: _____. El monitor solo: _____.
- 10.2. Variadas de acuerdo con la actividad que estaba realizando: _____. Siempre la misma: _____. No ejerció ninguna forma de control: _____.
- 10.3. Los aspectos más deficientes y los más exitosos: _____. Sólo los aspectos más deficientes (o sólo los más exitosos): _____. Muy poco sobre sus deficiencias y sus éxitos en la clase: _____.
- 10.4. Los que más problemas tienen y los que mayores éxitos obtuvieron en la clase: _____. Sólo los que más problemas tuvieron o sólo los que más éxitos tuvieron: _____. Muy poco sus fracasos y sus éxitos: _____.
- 10.5. Las dificultades específicas de cada uno y sus éxitos: _____. Sólo las dificultades específicas de cada uno: _____. Muy poca información acerca de cuáles fueron sus dificultades o sus éxitos: _____.
- 10.6. Siempre: _____. Sólo a veces: _____. Nunca: _____.
- D. Bueno: _____. Regular: _____. Malo: _____.**

- 10.7. En las actividades donde es posible: _____. Sólo en algunas de las actividades donde es posible: _____. Nunca: _____.
- 10.8. Son conocidas y utilizadas en la clase por los alumnos: _____. Los alumnos las conocen pero no las utilizan en la clase: _____. Los alumnos no las conocen o no se les exige su uso: _____.
- E. Bueno: _____. Regular: _____. Malo: _____.**
- F. Buena: _____. Regular: _____. Mala: _____.**

11. Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda en la clase a la formación de hábitos y a la adquisición de normas de comportamiento.

Clima emocional y concreción en la clase del carácter flexible, democrático y creador con el que dirige el proceso.

- 11.1. De amplia colaboración y participación mutua: _____. Propicia la participación, pero aún es predominante la opinión de la maestra: _____. Sólo se hace lo que la maestra considera y tiene previsto hacer sin tener en cuenta a sus alumnos: _____.
- 11.2. Cordial: _____. Aparentemente cordial, pero los alumnos no se manifiestan alegres y desinhibidos: _____.
- 11.3. Siempre que es posible: _____. Pocas veces: _____. Nunca: _____.
- 11.4. Siempre que es posible: _____. Pocas veces: _____. Nunca: _____.
- 11.5. Siempre: _____. Algunas veces: _____. Nunca: _____.

B. Bueno: _____. Regular: _____. Malo: _____.

- 11.6. En forma integrada al contenido, siempre que fue posible: _____. Independiente del contenido de la clase: _____. No se incluyó nada relativo a los ejes transversales: _____.
- 11.7. Siempre que se presenta la oportunidad: _____. Sólo a veces: _____. Nunca: _____.
- 11.8. Adecuado a su edad: _____. Con algunas dificultades: _____. Deficiente: _____.

C. Buena: _____. Regular: _____. Mala: _____.

D. Buena: _____. Regular: _____. Mala: _____.

6.1. A partir de criterios de aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa: _____. Sin criterios de selección del material lingüístico: _____.

6.2. Si: _____. No: _____.

6.3. Sí: _____. No: _____.

6.4. Durante toda la observación: _____. En algunos momentos de la observación: _____. No se preocupa por eso: _____.

6.5. Si: _____. No: _____.

6.6. Sí: _____. No: _____.

6.7. Durante toda la clase: _____. En algunos momentos: _____. Nunca: _____.

6.8. Constantemente: _____. En ocasiones: _____. Nunca: _____.

6.9. Constantemente: _____. En ocasiones: _____. Nunca: _____.

6.10. Sí: _____. No: _____.

6.11. Constantemente: _____. En ocasiones: _____. Nunca: _____.

6.12. Constantemente: _____. En ocasiones: _____. Nunca: _____.

6.13. Constantemente: _____. En ocasiones: _____. Nunca: _____.

6.14. Constantemente: _____. En ocasiones: _____. Nunca: _____.

6.15. Sí: _____. No: _____.

6.16. Sí: _____. No es necesario: _____. No: _____.

A. Bueno: _____. Regular: _____. Malo: _____.

C. Buena: _____ Regular: _____ Mala: _____

ANEXO 25

Control de las variables ajenas en el estudio de exploración empírica de factibilidad práctica.

Tabla con la caracterización de los maestros que trabajaron los grupos.

N ^{ro} .	<i>Indicadores</i>	Maestra de los grupos de control	Maestra de los grupos de experimento	Diferencia (Significatividad)
1	Edad.	31	29	Similar
2	Sexo.	Fem.	Fem.	Similar
3	Lugar de residencia.	Rpto.: "Capitán San Luis"	Rpto.: "Raúl Sánchez".	No sign.
4	Procedencia social.	Obrera	Obrera	Similar
5	Estado civil	Casado	Casada	Similar
6	Número de hijos.	2	2	Similar
7	Integración revolucionaria.	UJC, CDR, FMC	UJC, CDR, FMC	Similar
8	Condiciones de la vivienda	Buen estado	Buen estado	Similar.
9	Adicciones.	No	No	Similar
10	Acceso a la información por medio de: televisor, radio y periódico	Sí	Sí	Similar
11	Graduado de Maestro Primario en la especialidad de Inglés.	Sí, curso: 1991-1992	Sí, curso: 1991-1992	Similar
12	Graduado en Licenciatura en Educación Primaria en la especialidad de Lengua Inglesa.	Sí, curso: 1996-1997	Sí, curso: 1996-1997	Similar
13	Calificación otorgada en la evaluación profesoral del curso anterior.	B	B	Similar
14	Años de servicio en: - Educación - Educación Primaria.	11 11	11 11	Similar.
15	Superación postgraduada.	Dos cursos de superación	Dos cursos de superación	Similar.
16	Acceso a la electricidad, agua potable, atención médica.	Sí	Sí	Similar
17	Conocimientos teóricos sobre la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.	Baja	Baja	Similar
18	Motivación por participar en el experimento	Alta	Alta	Similar

Como se aprecia, en la comparación de los indicadores no existen diferencias significativas entre las maestras, por lo que su participación en el cuasi-experimento es posible y confiable.

Tabla con la caracterización de los alumnos que conformaron los grupos.

N ^{ro} .	Indicadores	Control	Experimento	Diferencia (Significatividad)
1	Edad promedio	10,7	10,6	No sign.
2	Sexo. • Varones • Hembras	16 23	14 24	No sign.
3	Raza. • Blanca. • Negra/Mestiza	30 9	31 7	No sign.
4	Lugar de residencia.	Casco urbano de la Ciudad.	Consejo Popular: "Hnos. Cruz"	No sign.
5	Procedencia social predominante. • Intelectuales. • Obreros. • Cuentapropistas. • Militares • Otras	10 18 2 3 6	11 19 3 1 4	No sign.
6	Promedio académico de 1 ^o a 5 ^o grados.	90,6	91,1	No sign.
7	Motivación por los estudios. • Alta. • Promedio. • Baja.	12 24 3	14 22 2	No sign.
8	Pioneros	39	38	Similar.
9	Religiosos.	3	2	No sign.
10	Condiciones de la vivienda, • En buen estado. • En mal estado.	37 2	38 0	No sign.
11	Acceso a la información por medio de: televisor, radio y periódico	39	38	Similar.
12	Hijos de familias difuncionales.	9	8	No sign.
13	Hijos de padres alcohólicos o con otras adicciones.	1	0	No sign.
14	Acceso a la electricidad, agua potable, atención médica.	39	38	Similar.

Como se infiere de los resultados presentados, las diferencias existentes en las características de ambos grupos no son de significatividad.

Tabla con las condiciones del contexto escolar.

N ^{ro.}	Indicadores	Grupos de control	Grupos de experimento	Diferencia (Significatividad)
1	Estado constructivo de los centros y aulas.	Bueno.	Bueno.	Similar.
2	Número de alumnos por aula.	20 y 19	19 y 19	No sign.
3	Tamaño de los locales.	Apropiado.	Apropiado.	Similar.
4	Iluminación.	Buena.	Buena.	Similar.
5	Ruido.	Mínimo, sin interferencias.	Mínimo, sin interferencias.	Similar.
6	Ventilación.	Adecuada.	Adecuada.	Similar.
7	Agua.	Sí.	Sí.	Similar.
8	Alimentación.	Apropiada.	Apropiada.	Similar.
9	Servicios sanitarios.	Buen estado.	Buen estado.	Similar.
10	Mobiliario.	Apropiado y en buen estado.	Apropiado y en buen estado.	Similar.
11	Pizarras.	Buenas.	Buenas.	Similar.
13	Horario docente.	Bien balanceado.	Bien balanceado.	Similar.

Como se observa en la tabla, al hacer la comparación de los indicadores en los grupos de control y de experimento, no se corre el riesgo de que alguno de ellos vaya a influir negativamente en los resultados del cuasi-experimento.

ANEXO 26

Comportamiento de la observación de clases en el estudio empírico final.

Etapa	<i>Cla- ses</i>	Grupos de control / Indicadores						Eval.	<i>Grupos de exp Indicadores</i>			
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4
Periodo 2	1	M	M	M	M	R	N.E.	M	R	B	B	B
	2	M	M	M	M	M	N.E.	M	B	B	B	B
	3	R	M	R	R	R	N.E.	R	R	B	B	R
	4	M	R	R	R	R	N.E.	R	B	B	B	B
	5	R	R	B	R	R	N.E.	R	B	B	B	B
	6	R	R	R	R	R	N.E.	R	B	B	B	B
	7								B	B	B	B
	8								B	B	B	B
	Tend.	M-R	M-R	M-R	M-R	M-R		M-R	R-B	B	B	R-B
Periodo 3	9	M	R	R	M	R	N.E.	M	B	B	B	B
	10	R	R	R	B	R	N.E.	R	B	B	B	B
	11	R	B	R	R	B	N.E.	R	B	B	B	B
	12	M	M	M	M	R	N.E.	M	B	B	B	B
	13	R	R	R	M	R	N.E.	R	B	B	B	B
	14								B	B	B	B
	15								B	B	B	B
	16								B	B	B	B
	Tend.	M-R	M-R	R	M-R	R-B		M-R	B	B	B	B
Periodo 4	17	R	R	M	R	M	M	R	B	B	B	B
	18	M	R	B	B	R	M	R	B	B	B	B
	19	R	R	R	R	R	R	R	B	B	B	B
	20	M	M	R	R	R	M	R	B	B	B	B
	21	M	M	M	M	M	M	M	B	B	B	B
	22								B	B	B	B
	23								B	B	B	B
	Tend.	M-R	R	R	R	R	M	R	B	B	B	B

ANEXO 29

Cuestionario utilizado para recopilar la información a través del método de criterio de expertos.

CUESTIONARIO VALORATIVO

Una vez analizado el trabajo en su totalidad, usted puede emitir sus valoraciones apoyándose en el esquema que resume, del mismo, su estructura, componentes, principios de jerarquía y las relaciones funcionales que se establecen en la estrategia didáctica desarrolladora. De antemano le expresamos nuestra gratitud por su inestimable cooperación.

Le agradeceremos utilice la siguiente escala para valorar el grado de su acuerdo para cada una de las categorías generales y sus componentes, que propone la estrategia didáctica desarrolladora (marque con una cruz en dependencia de su posición personal al respecto):

- 5: Totalmente de acuerdo.
- 4: De acuerdo en lo fundamental.
- 3: Indeciso.
- 2: Parcialmente en desacuerdo.
- 1: En total desacuerdo.

CATEGORÍAS Y DIMENSIONES	GRADO DE ACUERDO	
	5	4
3 2 1		
1. Estructura, componentes, principios de jerarquía y relaciones funcionales de la estrategia didáctica.	_____	_____

2. Fundamentos teóricos.....	_____	_____

2.1. Filosóficos.....	_____	_____

2.2. Sociológicos.....	_____	_____

2.3. Psicológicos.....	_____	_____

2.4. Lingüísticos.....	_____	_____
2.5. Pedagógicos.....	_____	_____
3. Competencia comunicativa integral como núcleo básico de la estrategia didáctica desarrolladora.....		
_____	_____	_____
4. Protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.....		
4.1. Alumno individual.....	_____	_____
4.2. Grupo.....	_____	_____
4.3. Maestro.....	_____	_____
5. Tratamiento a las categorías didácticas.....		
_____	_____	_____
6. Componente metodológico-instrumental de la estrategia..		
6.1 Objetivo general de la estrategia.....	_____	_____
6.2. Acciones de planificación estratégica.....	_____	_____
6.2.1. Metas a corto plazo.....	_____	_____
6.2.2. Metas a mediano plazo.....	_____	_____
6.3. Recomendaciones didácticas.....	_____	_____
6.4. Evaluación de la efectividad de la estrategia didáctica..	_____	_____

NOTA GENERAL: En el caso de que usted haya marcado en alguna de las categorías dentro de las escalas correspondientes a parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, le agradeceríamos que nos expusiera sus razones, bien verbalmente, bien en el reverso de esta hoja. Igualmente procederá con cualquier sugerencia o

recomendación que desea hacernos con respecto a cualquier tópico.

A continuación, y tomando en cuenta que usted ha emitido su criterio como experto, autovalórese con respecto a:

1. Dominio del tema que evaluó. Utilice la escala de 1 a 10, donde 1 representa un conocimiento muy pobre o prácticamente nulo del tema y 10, un conocimiento pleno del mismo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. En su opinión, la intensidad (marque con una cruz) de la experiencia que posee con respecto al tema procede de:

	Alta
Media Baja	
2.1. <u> </u> <u> </u> Análisis teóricos realizados personalmente.....	_____
2.2. <u> </u> <u> </u> Experiencia obtenida en trabajos anteriores.....	_____
2.3. <u> </u> <u> </u> Lectura de autores nacionales respecto al tema..	_____
2.4. <u> </u> <u> </u> Lectura de autores extranjeros.....	_____
2.5. <u> </u> <u> </u> Intuición personal.....	_____

Nuevamente le reiteramos nuestro más sincero agradecimiento por su valiosa cooperación.

Material complementario que contiene un resumen mínimo del procedimiento de la estrategia didáctica desarrolladora.

La estrategia didáctica desarrolladora está concebida para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en alumnos de 6^{to} grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Está enmarcada en una cuarta tendencia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la histórico-cultural, por lo que su concepción pedagógica y didáctica responde al Enfoque histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky y sus seguidores.

La estrategia se estructura a partir de sus componentes teórico y metodológico-instrumental, y tiene como núcleo básico el desarrollo de la **competencia comunicativa integral en la lengua inglesa**. Se anexa a este material un diagrama lógico del contenido de la estrategia didáctica desarrolladora, que resume su estructuración.

Existe una coherencia entre los fundamentos teóricos que la sustentan. La filosofía marxista-leninista, el humanismo martiano y el pensamiento político y humanístico de Fidel Castro constituyen el fundamento filosófico. La trama de relaciones sociales considera el sistema de relaciones que se da entre la educación y las diferentes esferas en las que los hombres actúan (la económica, política y cultural en su máxima acepción); las manifestaciones entre la educación y las organizaciones e instituciones sociales y la influencia educativa en la vida social respecto al individuo y a la sociedad, todo esto como marco sociológico. El Enfoque histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky se utiliza como fundamento psicológico. Las teorías de la competencia comunicativa, de los actos del habla y del contexto, vistas desde una perspectiva marxista-leninista, constituyen sus bases lingüísticas. Por último, las concepciones pedagógicas autóctonas cubanas más actuales sirven de marco pedagógico.

Por otra parte, para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa es imprescindible abordar los conceptos de enseñanza desarrolladora, aprendizaje desarrollador y estrategias de aprendizaje, pues en ellos aparecen elementos pedagógico-didácticos que constituyen fundamentos teóricos para la estrategia didáctica desarrolladora que se propone.

Los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador son el **alumno** porque el proceso se centra en torno a la persona que aprende, el **grupo** por constituir el espacio por excelencia donde se producen las mediaciones que favorecen tanto los interaprendizajes (y por ende, la eficiencia instrumental del proceso), como la formación de importantes cualidades y valores de la personalidad de los educandos y el **maestro** por su papel de educador, pues tiene el encargo social de establecer la mediación indispensable entre la cultura y los alumnos.

Las categorías están sustentadas sobre una concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Los objetivos están encaminados a desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa integral, concepto que introduce el autor, al considerar la comunicación como una actividad humana y partir de sus funciones informativa, afectiva y reguladora. Los contenidos están relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa integral que tienen su salida a través de las habilidades lingüísticas. Se utilizan métodos esencialmente productivos que conllevan al desarrollo de un pensamien-

to crítico, reflexivo y creativo. Se usan, entre otros métodos, el método de proyecto. Los medios de enseñanza están seleccionados a partir de las necesidades y motivaciones de los alumnos, utilizándose la vídeoclase y el software educativo como soporte. Las formas de organizar el proceso tienen en consideración lo individual y lo colectivo, explotándose sistemáticamente el trabajo individual, en parejas y en equipos. Por último, la evaluación está concebida como proceso y como resultado y mide el desarrollo de la competencia comunicativa integral a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Para la instrumentación metodológica se consideró como objetivo estratégico general promover la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria pinareña, que contribuya a la formación integral y autodeterminada de la personalidad del alumno, por medio de acciones a corto y a mediano plazos dirigidas al maestro y al alumno. Se parte de un diagnóstico integral de cada alumno y del grupo en su totalidad para diseñar las estrategias de intervención. La estrategia concibe, además, las formas para la evaluación de su propia efectividad.

Finalmente, se ofrecen recomendaciones didácticas para el maestro, que le permiten planificar, dirigir y controlar con mayor eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos considerados están:

- Planificar tareas docentes que permitan la apropiación de la competencia comunicativa integral y, que a la vez, enseñen a los alumnos a autorregularse.
- Una metodología para propiciar un entrenamiento estratégico.
- Estrategias de enseñanza para el uso eficiente de la vídeoclase y del software educativo.
- Una taxonomía de estrategias de aprendizaje, que abarca todas las dimensiones de la competencia comunicativa integral, que hacen más eficiente, duradero y rápido el aprendizaje de los alumnos.
- Sugerencias sobre cómo abordar las categorías didácticas desde una perspectiva desarrolladora.

Nota: El diagrama lógico del contenido de la estrategia didáctica desarrolladora utilizado, es el que se presenta en la página 34 del capítulo II.

ANEXO 30

Listado de expertos y sus características.

No.	Nombres y apellidos	Kc	Ka	Preparación profesional	Años exp. prof.	Trayectoria investigativa
1.	Tamara Martínez Mendoza.	0,9	0,9	Licenciada en lengua inglesa en Primaria; asesora municipal de Inglés. Profesora adjunta al ISP.	13	Buena.
2.	Yudith García Hernández.	0,8	0,8	Licenciada en lengua inglesa; asesora municipal de Inglés. Profesora adjunta al ISP.	14	Buena.
3.	Osniel Díaz Carballo.	0,9	0,85	Licenciado en lengua inglesa en Primaria; asesor municipal de Inglés. Profesor adjunto al ISP.	13	Buena.
4.	Dámary Márquez Águila.	0,8	0,75	Licenciada en lengua inglesa en Primaria; asesora municipal de Inglés. Profesora adjunta al ISP.	13	Buena.
5.	Rodolfo Acosta Padrón.	09	0,9	Licenciado en lengua inglesa.; doctor en Ciencias Pedagógicas en didáctica del inglés en Primaria, master en didáctica; profesor titular.	27	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
6.	Dianelys Díaz Brito.	0,9	0,9	Licenciada en lengua inglesa; ex-metodóloga municipal de Inglés. Profesora asistente.	19	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
7.	Luis Rodríguez Fernández.	0,8	1	Licenciado en Educación; doctor en Ciencias Pedagógicas; profesor titular; especialista en estrategias de aprendizaje, comunicación y metodología de la investigación educativa.	28	Excelente. (Incluye didáctica de la lengua inglesa).

8.	Carmen Álvarez Cruz.	0,8	0,9	Licenciada en educación; doctora en Ciencias Pedagógicas; profesora titular.	27	Excelente. (Incluye comunicación).
9.	Svetlana Anatolieva Akudovich.	0,7	0,8	Licenciada en educación, doctora en ciencias Pedagógicas, profesora auxiliar.	21	Excelente.
10.	Luis Mijares Núñez.	10	1	Licenciado en lengua inglesa; master en Psicología Educativa; profesor auxiliar; especialista en didáctica del Inglés y en estrategias de aprendizaje.	21	Excelente. (Incluye la didáctica de lenguas con niños).
11.	Elvis L. Prieto Silva.	10	0,9 5	Licenciada en lengua inglesa en Primaria; asesora provincial de Inglés en Primaria; profesora adjunto al ISP.	14	Buena.
12.	Ernesto Álvarez Legrá.	0,9	1	Licenciado en lengua inglesa; profesor asistente; doctorante.	10	Excelente. (Incluye didáctica del inglés).
13.	Yaima Reyes Hernández.	10	0,9	Licenciada en lengua inglesa; ex-metodóloga municipal de Inglés; profesor asistente.	15	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
14.	Juan Emerio Pérez García.	0,8	0,7	Licenciado en lengua inglesa; master en didáctica del inglés; profesor auxiliar.	24	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
15.	Arnaldo M. Gómez Salej.	0,8	0,9	Licenciado en lengua inglesa; master en didáctica del inglés; profesor auxiliar.	20	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
16.	María E. Garriga Hernández.	1	1	Licenciada en lengua inglesa; master en didáctica del inglés; profesora asistente.	22	Excelente. (Incluye didáctica del inglés).
17.	Pablo A. Hernández Ramos.	0,8	0,7	Licenciado en lengua inglesa en Primaria; profesor adjunto al ISP.	14	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
18.	Nery I. Calvet Valdés.	0,9	0,8 5	Licenciado en lengua inglesa; master en Psicología Educativa; profesora asistente.	19	Excelente. (Incluye didáctica del inglés en Primaria).
19.	Vilma M. Pérez Viñas.	0,9	0,9 5	Licenciada en lengua inglesa; master en didáctica del inglés; profesora auxiliar.	24	Excelente. (Incluye didáctica del inglés).
20.	Raquel Guerra Ceballos.	0,8	0,8	Licenciada en lengua ingles-	20	Excelente. (Incluye didáctica del inglés).

				sa;; profesora asistente.		cluye didáctica del inglés en Primaria).
21.	Tania Y. Cala Peguero.	0,5	0,7	Licenciada en educación; doctorante; especialista en estrategias de aprendizaje y en didáctica general.	16	Excelente.
22.	Ivón Bonilla Vichot.	0,8	0,8	Licenciada en educación; master en Psicología Educativa; profesora asistente; especialista en didáctica general.	15	Excelente.
23.	Mayda Zalazar Machado.	0,9	0,95	Licenciada en educación; master en Psicología Educativa; profesora auxiliar; especialista en didáctica general y en estrategias de aprendizaje.	32	Excelente.
24.	Julio A. Conill Armenteros.	0,9	0,9	Licenciado en educación; master en Psicología Educativa; doctorante; profesor auxiliar.	25	Excelente.

Leyenda:

- Kc: Coeficiente de conocimiento.
- Ka: Coeficiente de argumentación.
- K: Coeficiente de competencia.

ANEXO 31

Grado de acuerdo para cada pregunta resultante de la aplicación del método de valoración por expertos.

Dimensión/Indicador	Frecuencia		Porcentajes*	
	5	4	5	4
1.	19	5	79	21
2.	23	1	96	4
2.1.	23	1	96	4
2.2.	23	1	96	4
2.3.	23	1	96	4
2.4.	23	1	96	4
2.5.	23	1	96	4
3.	23	1	96	4
4.	23	1	96	4
4.1.	24	-	100	-
4.2.	24	-	100	-
4.3.	23	1	96	4
5	20	4	83	17
6	20	4	83	17
6.1.	24	-	100	-
6.2.	20	4	83	17
6.2.1.	21	3	88	12
6.2.2.	20	4	83	17
6.3.	20	4	83	17
6.4.	18	6	75	25

* Los porcentajes han sido redondeados hasta la unidad.

ANEXO 32

Intervalos de confianza de los porcentajes al nivel de significación del 0,05.

	Máximo	Mínimo
Para el 100%.	Se presupone máximo.	Se indefine el ES por el cero.
Para el 96 %.	100	86
Para el 88 %.	100	74
Para el 83 %.	98	68
Para el 79 %.	96	62
Para el 75 %.	92	58

ANEXO 34

Resultados de la encuesta aplicada para medir impacto de la estrategia didáctica desarrolladora en los maestros de Inglés.

Total de encuestados: 41.

- Asesores provincial y municipales: 9.
- Maestros que trabajan con 6to. grado: 32

Indicador.	Respuestas.	Por ciento.
1.		
1.1.	41	100
1.2.	0	0
2.		
2.1.	39	95,1
2.2.	2	4,9
2.3.	0	0
2.4.	0	0
3.		
3.1.	41	100
3.2.	0	0
4.		
4.1.	37	90,2
4.2.	4	9,8
4.3.	0	0
5.		
5.1.	41	100
5.2.	0	0
5.3.	0	0
6.		
6.1.	41	100
6.2.	0	0
6.3.	0	0
7.		
7.1.	0	0
7.2.	0	0
7.3.	41	100
7.4.	0	0
7.5.	0	0
8.		
8.1.	41	100
8.2.	0	0
8.3.	0	0

ANEXO 35

Encuesta aplicada a los padres y familiares de los alumnos de los grupos experimentales.

Objetivo:

- Constatar el impacto que ha causado el uso de la estrategia didáctica desarrolladora, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del idioma inglés, en los padres y familiares de los alumnos de los grupos de experimento.

Indicadores a medir:

- Funcionalidad de la estrategia didáctica desarrolladora.
- Nivel de aprendizaje de la competencia comunicativa integral de los alumnos.

CUESTIONARIO

Estimado familiar:

Queremos conocer su opinión acerca del aprendizaje del idioma inglés por parte de su hijo(a). Sus respuestas son de mucho valor, por lo que le pedimos su colaboración. ¡Muchas gracias!

Familiar que llena la encuesta: Mamá: _____. Papá: _____.
Otro familiar, ¿quién?: _____.

1. Su hijo(a) tiene una opinión de la maestra de Inglés:

1.1. Muy buena: _____. 1.2. Buena: _____. 1.3. Regular: _____. 1.4. Mala: _____. 1.5. Indiferente: _____.

2. Su grado de motivación por la asignatura Inglés es:

2.1. Alto: _____. 2.2. Promedio: _____. 2.3. Bajo: _____. 2.4. La detesta: _____.

3. La maestra de Inglés le pone tareas:

3.1. En todas las clases: _____. 3.2. En algunas clases: _____. 3.3. Casi nunca: _____. 3.4. Nunca: _____. 3.5. Desconozco: _____.

4. El/la niño(a) trata de comunicarse en inglés:

4.1. Con frecuencia: _____. 4.2. Raras veces: _____. 4.3. Nunca: _____.

5. El/la niño(a) ha manifestado que puede transferir los métodos de aprendizaje del Inglés a otras asignaturas o situaciones:

5.1. Algunas veces: _____. 5.2. Pocas veces: _____. 5.3. Nunca: _____. 5.4. No sé: _____.

6. Tengo la impresión de que los hábitos de comportamiento social y hogareño:

6.1. Han cambiado para bien: _____. 6.2. Se han mantenido igual: _____. 6.3. Han empeorado, con la incidencia de la asignatura Inglés: _____.

7. Con el uso del vídeo y la computación en la clase de Inglés, siento que mi hijo(a) ha aprendido:

7.1. Más: _____. 7.2. Igual: _____. 7.3. Menos: _____. 7.4. Nada: _____.

8. Si lo considera oportuno, haga un breve comentario relacionado con el aprendizaje del inglés por su hijo(a):

ANEXO 36

Resultados de la encuesta aplicada para medir impacto de la estrategia didáctica desarrolladora en los padres y familiares.

Total de encuestados: 22.

Indicador.	Respuestas.	Por ciento.
1.		
1.1.	19	86,4
1.2.	3	13,6
1.3.	0	0
1.4.	0	0
1.5.	0	0
2.		
2.1.	17	77,3
2.2.	5	22,7
2.3.	0	0
2.4.	0	0
3.		
3.1.	22	100
3.2.	0	0
3.3.	0	0
3.4.	0	0
4.		
4.1.	19	86,4
4.2.	3	13,6
4.3.	0	0
5.		
5.1.	14	63,6
5.2.	5	22,7
5.3.	0	0
5.4.	3	13,6
6.		
6.1.	20	90,9
6.2.	2	9,1
6.3.	0	0
7.		
7.1.	22	100
7.2.	0	0
7.3.	0	0
7.4.	0	0

ANEXO 37

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

PINAR DEL RÍO.

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

PINAR DEL RÍO

AVAL

Al analizar la tesis **Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to. grado de la escuela primaria en Pinar del Río**, emito las siguientes consideraciones:

1. La investigación trata un tema trascendental para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria, pues se brinda una fundamentación teórica y didáctica, que responde a las transformaciones que se introdujeron en la escuela primaria en el cuarto período del curso escolar 2003-2004.
2. Se comenzó su generalización en todos los municipios y escuelas primarias de la provincia de Pinar del Río en noviembre de 2003. Se socializan sus concepciones didácticas a través del sistema de trabajo metodológico del Instituto Superior Pedagógico y la Dirección Provincial de Educación del territorio.
3. La fundamentación teórico-práctica de los diseños de Entrenamiento Metodológico Conjunto y las visitas especializadas de la asignatura Inglés se formulan a partir de las concepciones didácticas que se manejan en la tesis.
4. Los maestros de Inglés de la Educación Primaria de la provincia manifiestan una gran aceptación por la propuesta didáctica desarrolladora expuesta en la tesis.
5. La propuesta didáctica desarrolladora contempla un sistema de acciones metodológicas de gran utilidad porque ofrece:
 - Recomendaciones didácticas para planificar, dirigir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua inglesa.
 - Un conjunto de procedimientos para desarrollar un entrenamiento estratégico, a partir de una taxonomía de estrategias, concebida para el aprendizaje del inglés en la provincia.
 - Un conjunto de estrategias de enseñanza para el uso de la vídeoclase y el software educativo.

6. Se ofrece una guía para la observación de clases de gran utilidad, porque recoge dimensiones e indicadores para el uso de la vídeoclase y el software educativo.
7. Los resultados en el aprendizaje del idioma inglés en lo que va de curso escolar han mejorado considerablemente. De igual manera se observa en los alumnos una gran motivación por la asignatura Inglés.
8. Los padres y familiares de los alumnos expresan criterios positivos acerca del proceso de aprendizaje de sus hijos en la asignatura Inglés, que son transferidos a otros aprendizajes.

Por las razones expuestas anterior emito el presente aval para la Tesis del profesor Lic. Arturo Pulido Díaz, la cual considero de gran trascendencia para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria en la provincia.

Dado en Pinar del Río, a los 17 días del mes de marzo de 2005, "Año de la Alternativa Bolivariana para las Américas.

Lic. Elvis Loatmi Prieto Silva..
Responsable Provincial de la Asignatura Inglés en la Educación Primaria.
Pinar del Río.

ANEXO 33

Encuesta aplicada a maestros y asesores provincial y municipales de Inglés de la Educación Primaria.

Objetivo:

- Constatar el impacto que ha causado en los maestros de Inglés la utilización de la estrategia didáctica desarrolladora, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del idioma inglés con alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río.

Indicadores a medir:

- Funcionalidad de la estrategia didáctica desarrolladora.
- Nivel de aprendizaje de la competencia comunicativa integral de los alumnos.

Rapport:

- Se acaba de realizar una investigación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa en escolares de 6^{to} grado de la escuela primaria en la provincia. Sería muy útil que Ud. se refiera al impacto que la misma ha causado en la práctica escolar, respondiendo el siguiente cuestionario. No es necesaria su identificación. Le estamos muy agradecidos por su colaboración.

CUESTIONARIO

Marque con una cruz la respuesta que más se acerca a la realidad a partir de tu experiencia en la práctica escolar.

1. Tengo dominio de la concepción didáctica de la estrategia didáctica desarrolladora, que se utiliza para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en alumnos de 6to grado.
1.1. Si: _____. 1.2. No: _____.
2. Se utiliza la concepción didáctica de la estrategia didáctica desarrolladora en la práctica escolar:
2.1. Totalmente: _____. 2.2. Casi totalmente: _____. 2.3. Parcialmente: _____. 2.4. No se utiliza: _____.
3. Para planificar, dirigir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral del inglés, la concepción didáctica propuesta me es:
3.1. Útil y necesaria: _____. 3.2. No me hace falta: _____.
4. La forma de bordar las categorías didácticas para trabajar con la competencia comunicativa integral del inglés es:
4.1. Novedosa y apropiada: _____. 4.2. Apropiada: _____. 4.3. Igual a la que existía: _____.
5. Los procedimientos didácticos que se sugieren para las clases son:
5.1. Más motivantes y hacen que las mismas estén mejor concebidas: _____.
5.2. Tradicionales: _____. 5.3. Inoperantes: _____.
6. Las estrategias de enseñanza para el uso de las vídeoclases y el software educativo son:
6.1. Útiles y prácticas: _____. 6.2. Complicadas y de difícil puesta en práctica: _____.
6.3. Inoperantes: _____.
7. El aprendizaje de los alumnos, con la puesta en práctica de la estrategia didáctica desarrolladora:
7.1. Mejoró en cantidad: _____. 7.2. Mejoró en calidad: _____. 7.3. Mejoró en cantidad y calidad: _____. 7.4. Permaneció igual a cursos anteriores: _____. 7.5. Retrocedió: _____.
8. Con la utilización de los procedimientos de la estrategia didáctica desarrolladora, los alumnos se manifiestan:

8.1. Motivados y comprometidos con el estudio del inglés: _____. 8.2. Igual que en cursos anteriores: _____. 8.3. Desmotivados y poco comprometidos con el estudio: _____.

ANEXO 38

Generalización y socialización de los resultados.

- **La estrategia didáctica se generaliza en:**

- Todas las escuelas primarias de la provincia desde noviembre de 2003, por medio de las reuniones metodológicas provinciales con los maestros y los colaboradores municipales de Inglés, los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos que se realizan por la Dirección Provincial de Educación y el Instituto Superior Pedagógico y la superación de los maestros de Inglés, que incluye cursos de superación y de postgrado.

- **Trabajos elaborados:**

Los siguientes trabajos están relacionados con los resultados de la investigación.

- La clase contemporánea y la formación integral de la personalidad del individuo (2000). Monografía presentada para el examen de mínimo de Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología.
- La clase desarrolladora de lenguas (2001).
- Metodología interactiva para el Inglés en Secundaria Básica (2001).
- Los fundamentos filosóficos y sociológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras (2002).
- Enseñar al alumno a aprender a aprender en las clases de Inglés de la Educación Primaria (2003). Artículo publicado en la revista electrónica "Mendive" del ISP: "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en 6^{to} grado, a partir de una perspectiva de clase desarrolladora (2003). Artículo publicado en la revista electrónica "Mendive" del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río.
- El empleo del método de proyecto en la clase de Inglés de la escuela primaria (2003). Artículo publicado en la revista electrónica "Mendive" del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río.
- Una taxonomía de estrategias para el aprendizaje del idioma inglés en el nivel elemental. Artículo en proceso de publicación.
- Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Artículo en proceso de publicación.

- **Los trabajos se han presentado en los siguientes eventos científico-pedagógicos:**

- Congreso Provincial Pedagogía 2001. Octubre de 2000.
- II Evento Científico-Pedagógico de la Educación Superior. "HACIA UNA PEDAGOGÍA DE AVANZADA". Asociación de Pedagogos de Cuba en Pinar del Río. Octubre de 2000.
- Evento Nacional Pedagogía 2001, con el trabajo: Metodología interactiva para el inglés en Secundaria Básica. Febrero de 2001.
- IV Escuela de Invierno con el tema: Hacia un aprendizaje desarrollador. Filial de la Asociación de Pedagogos de Cuba en Pinar del Río. Febrero de 2002.
- XVI Jornada Científico-Pedagógica de la Escuela Provincial del Partido "Abel Santa-maría Cuadrado" de Pinar del Río. Marzo de 2002.
- Forum Científico-Técnico del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río. Junio de 2003.
- Evento de base "Universidad 2004", celebrado en el Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río. Junio de 2003.

- IX Taller Provincial de las Ciencias Sociales, celebrado en la Facultad de Cultura Física "Nancy Uranga" y auspiciado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la Delegación Territorial de Pinar del Río. Abril de 2004.
- Taller Científico-Metodológico con el tema los Principales debates teóricos y prácticos en torno a las formas de organización docente del proceso pedagógico, auspiciado por el Departamento de Formación Pedagógica General del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río, celebrado el 11 de mayo de 2004.
- VI Reunión Científico-Metodológica de la Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Ernesto Guevara de la Serna" de Pinar del Río, durante los días 14 y 15 de mayo de 2004.
- XXI Reunión Científico-Metodológica de Profesores del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" y Forum de Ciencia y Técnica. 5 de julio de 2004.
- Evento Pedagogía 2005, celebrado en el Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", el 5 de julio de 2004.
- Forum de Ciencia y Técnica, celebrado en el Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", el 5 de julio de 2004.
- Congreso Provincial Pedagogía 2005, celebrado en el Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", el 26 de noviembre de 2004.